

Colloque "Les compétences et les savoirs"

L'expérience québécoise de la réforme du curriculum d'études

Par Paul Inchauspé

Alger, le 27 octobre 2001

Introduction

C'est de l'expérience québécoise de la réforme des programmes d'études que je vais vous entretenir. Au Canada, chacune des provinces est responsable de son système d'éducation. Quelques autres provinces canadiennes ont aussi entrepris ces dernières années des réajustements à leurs programmes d'études et même des réformes en profondeur comme l'Ontario. Mais je vous parlerai de l'expérience québécoise parce que c'est celle que je connais bien et que, du point de vue d'une étude de cas d'une réforme de curriculum d'études, c'est certainement, parmi toutes les expériences canadiennes, la plus intéressante.

Où en est-on aujourd'hui, au Québec, dans la réforme des programmes d'études? La version approuvée des programmes d'études de l'éducation préscolaire (2 ans) et du primaire (6 ans) a paru à la fin août. Deux autres versions expérimentales l'avaient précédée. L'application du programme atteint cette année le deuxième cycle du primaire (3e et 4e années). La rédaction du programme du 1er cycle du secondaire (7e, 8e et 9e années) est en cours. Une première version devrait être disponible en juin 2002.

Mais je ne vous parlerai pas ici de la mise en application de cette réforme et des problèmes de management qu'elle doit résoudre. Je ne suis pas aux commandes de cette mise en œuvre, bien qu'invité ponctuellement à donner des conseils sur les actions à mener. Cependant, je m'intéresse encore de très près à son appropriation par les écoles dans les multiples rencontres que j'ai avec les enseignants et les directions d'école et je pourrais répondre à quelques questions qui me seraient posées sur ce sujet

Si j'ai décidé de vous parler de l'élaboration d'un projet de réforme du curriculum d'études plutôt que de la gestion de son application, c'est pour deux raisons. Tout d'abord parce que vous êtes au stade de l'élaboration, et que des remarques sur les problèmes de l'élaboration risquent donc à ce moment d'être pour vous plus pertinentes. De plus, l'expérience de l'administration m'a appris que le management, même celui des situations complexes, est facile; ce qui est difficile, c'est faire ou faire faire des changements et mener les gens à accepter le changement ou même mieux à vouloir changer. Et pour gérer le changement, ce qui est difficile, c'est d'élaborer une vision et la faire partager par le plus grand nombre possible parce qu'ils y voient sa pertinence. Or, changer un curriculum d'études¹ n'est pas un simple changement technique et superficiel. C'est

¹ J'emploie à dessein le terme de curriculum d'études qui a un sens plus large que celui de programmes d'études. Le concept de curriculum d'études est d'origine anglo-saxonne. Il y a maintenant quelques années, les membres francophones du Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement de l'OCDE ont recommandé d'utiliser ce terme parce qu'il a un sens plus large que celui de "programmes d'études". En effet le terme de curriculum d'études désigne ce qui est entrepris dans un système d'éducation pour assurer la formation des élèves. Il comprend donc les programmes d'études (contenus d'enseignement des différentes matières exprimés sous différentes formes : objectifs,

pourquoi il réclame vision, et aussi partage de cette vision.

Comment cela a-t-il été fait au Québec? C'est ce dont je voudrais devant vous simplement témoigner. J'ai été en effet, ces dernières années, un observateur privilégié et, à certains moments, un acteur de la gestation et de l'élaboration de cette réforme, comme directeur général d'un collège tout d'abord, puis comme membre, pendant sept ans, du Conseil supérieur de l'éducation, comme membre d'un comité, dit comité des sages, qui avait reçu le mandat de déterminer les profils de formation au terme des études primaires et secondaires, comme commissaire des États généraux sur l'éducation, enfin comme président du groupe de travail à qui a été confiée la réforme du curriculum d'études de l'enseignement primaire et secondaire.

Tout cela pour vous dire que je n'ai pas un point de vue extérieur et neutre sur le sujet. Est-ce un avantage ou un inconvénient? Je vous laisse le soin d'en juger. Ceci pour vous dire aussi la perspective limitée de mon exposé. Car, plutôt que de vous parler de tous les éléments de cette réforme, ce que la limite de temps qui m'est consentie ne me permet pas, j'ai décidé de me concentrer sur des processus qui ont conduit à cette réforme. Bien sûr, j'évoquerai en passant quelques résultats, mais ils ne sont pas nécessairement transposables ailleurs. Par contre, il est toujours intéressant de savoir comment les autres s'y sont pris et de connaître les leçons qu'ils en tirent.

Alors,

- dans un premier temps, je vous dirai les étapes antérieures qui ont conduit aux propositions de réforme faites par le Groupe de travail sur la réforme du curriculum d'études que j'ai présidé²;
- dans un deuxième temps je vous indiquerai les préoccupations que nous avons présentes à l'esprit en proposant les changements sur les questions concernant le curriculum d'études;
- dans un troisième temps, je vous livrerai quelques réflexions sur le processus de réforme du curriculum d'études

compétences, connaissances, activités d'apprentissage, évaluation), mais aussi des choses comme la part respective accordée dans une grille-horaire aux différentes matières ou disciplines, les systèmes d'établissements des programmes d'études, d'évaluation des apprentissages ou de sanction des études, les finalités et les buts du système éducatif, la structure et l'organisation de ce système.

² Le rapport produit par ce Groupe de travail porte le titre de *Réaffirmer l'école*. Il a été rendu public en juin 1997. Les membres constituant ce Groupe de travail étaient Paul Inchauspé, président, directeur général du CEGEP Ahuntsic (Montréal), Marcelle Beaulieu, enseignante au primaire à l'École Marc-Aurèle Fortin (Laval), Jeanne-Paule Berger, directrice générale de la Commission scolaire La Neigette (Rimouski), Christiane Lalonde, enseignante au secondaire à l'École Hormidas Gamelin (Buckingham), Jean-Robert Derome, directeur du département de physique de l'Université de Montréal, Charles Levy, directeur général adjoint à la Commission des écoles protestantes du Grand Montréal, Paul Vachon, cadre supérieur au ministère de l'Éducation (Québec)

Première partie : les étapes qui ont précédé les propositions de réforme du curriculum

Les changements en cours au Québec et qui concernent le curriculum d'études sont très importants. Je pense que l'on en a pour dix ans pour en voir tous les effets. De tels changements n'auraient pas pu être proposés par notre groupe (notre rapport a eu un accueil étonnant et les instances politiques l'ont adopté) s'ils n'avaient pas été préparés. Et avec le recul, on voit mieux quelles sont les situations et les actions qui ont le plus contribué à l'acceptation de ce changement en profondeur. Elles sont au nombre de quatre.

Ce sont tout d'abord **les avis du Conseil supérieur de l'éducation**. Régulièrement, cet organisme, dans le cadre de son mandat, établit des diagnostics sur tel ou tel élément du système et fait des recommandations. Ainsi, relativement au curriculum d'études, le Conseil supérieur a émis au cours des douze années précédant notre rapport près de dix avis sur l'une ou l'autre discipline des programmes d'études du primaire et du secondaire (français, mathématiques, sciences, langue seconde, éducation artistique, éducation interculturelle...) et près d'une dizaine d'autres sur d'autres composantes du curriculum (utilisation des nouvelles technologies de l'information et des communications dans l'enseignement, visées et pratiques de l'école primaire, évaluation des apprentissages au secondaire, intégration des savoirs au secondaire, enjeux et voies d'amélioration du deuxième cycle du secondaire...).

Les membres du Conseil supérieur de l'éducation déploraient souvent le fait que les ministres de l'Éducation ne mettent pas immédiatement en pratique les recommandations du Conseil supérieur, mais il faut avoir fait les États généraux sur l'éducation, dont je vous parlerai plus loin, pour saisir comment certains acteurs, sur le terrain, se nourrissent de ces avis, y trouvant des raisons d'innover et de changer. Ces graines semées, même à dose homéopathique, transforment la vision des choses, ébranlent les certitudes qui rassuraient, ouvrent les champs d'action dans lesquels s'engagent les innovateurs.

Le deuxième élément de préparation de la réforme a été **les rapports commandés par les autorités politiques** en vue d'initier des changements, même, et peut-être surtout, si ces rapports n'avaient pas l'air d'aboutir! Des rapports qui aboutissent sont ainsi souvent précédés d'un cimetière de rapports avortés. Cela est frustrant pour ceux qui les ont produits, mais la perspective du long terme les réhabilite parce qu'ils ont joué un rôle dans le changement. En effet, un jour ou l'autre, les idées justes triomphent et si certains rapports n'ont pas été acceptés, c'est qu'ils étaient en avance par rapport aux mentalités. Et puis, les résistances et les oppositions qui ont conduit à leur disparition sur une tablette révèlent la position des acteurs, la nature des difficultés dont il faudra mieux tenir compte à la prochaine étape.

Ainsi, chez nous, la question du curriculum d'études a été abordée dès 1986, lors des premiers États généraux sur l'éducation, dont un des thèmes était *L'école un fourre-tout?* (rien que le titre de ces premiers États généraux indique bien les questions que l'on se posait sur les programmes d'études et le jugement que l'on portait sur eux); en 1992, dans le plan d'action

ministériel sur la réussite éducative *Chacun ses devoirs*; en 1993, dans les travaux d'un comité ministériel à qui était confiée la tâche de proposer des ajustements au curriculum d'études et dans le document ministériel *Faire avancer l'École*; en 1994, par le groupe de travail, dit *comité des sages*, portant sur les profils de formation à viser au terme des études primaires et secondaires, dont le rapport porte le titre *Préparer les jeunes au 21e siècle*, ou encore rapport Corbo, du nom du président du comité. Ce rapport a joué à mon avis un rôle très important dans le mûrissement des questions sous-jacentes à une réforme du curriculum d'études, car il portait sur les *profils de sortie*. Je vous en parlerai spécifiquement dans une autre conférence, c'est pour cela que je n'en dis rien ici, sinon que les médias ont descendu en flèche ce rapport. Ce ne fut pas agréable pour *l'ego* des membres du comité, mais on se rend compte après coup que peu à peu les évidences apparaissent, les pentes du système qu'il faut corriger sont mieux cernées, que des ralliements s'opèrent, des consensus apparaissent et que les résistances des opposants s'émoussent. Ces rapports sont donc des bases sur lesquelles on pourra s'appuyer ultérieurement.

Le troisième élément du mûrissement de la réforme a été l'étape capitale **des États généraux sur l'éducation**. Le rapport du comité des sages sur les profils de sortie était un document conçu pour servir de point de départ à une grande consultation sur les programmes d'études. Quelques mois après sa parution, élections générales, changement de parti au pouvoir. Le nouveau gouvernement décide de ne pas se contenter d'une opération concernant le renouvellement des programmes d'études du primaire et de secondaire, mais d'étendre la remise en question à l'ensemble du système éducatif et à l'ensemble des éléments du système éducatif. C'est un jeu ouvert parce que tout est sur la table et qu'il n'y a pas d'agenda caché, mais aussi parce que ces États généraux ne sont pas des États généraux **de** l'éducation, mais des États généraux **sur** l'éducation, ce qui n'est pas pareil.

C'est là une opération qui s'est déroulée pendant dix-huit mois; elle s'est terminée en septembre 1996. C'est une opération dont il y a, je crois, peu d'exemples. Quelques chiffres pour en dire l'ampleur : 2000 mémoires dont 1500 écoutés en audience publique dans les différentes capitales régionales pendant plus de 500 heures (les audiences sont enregistrées et diffusées par les canaux communautaires des différentes régions), une centaine de jours de réunion de sensibilisation et de forums auxquels participent près de 40.000 personnes, deux journées de conférence dans chacune des 16 régions du Québec, quatre journées de conférence nationale à Montréal.

Il m'est impossible ici de décrire dans le détail cette vaste opération, mais je voudrais vous en indiquer la visée. Pour changer, il faut que les acteurs aient une certaine conscience de la nécessité du changement. Les forces exogènes (contraintes budgétaires, contre performances du système, dramatisation de certaines situations par les médias) peuvent contraindre à changer, mais le plus important c'est que les acteurs le veuillent eux aussi. Il faut donc libérer les forces endogènes du changement. Or, cela ne va pas de soi. Les stratégies de résistance sont nombreuses : l'inertie (à quoi bon?), l'attribution (c'est la faute de l'autre), la dénégation (ce n'est pas vrai); on peut même se plaindre d'une situation sans désirer qu'elle soit changée, car on n'aurait plus ensuite des raisons de se plaindre, alors qu'on peut manipuler l'autre avec ses plaintes; ce faisant, on le culpabilise et l'on maintient ainsi une situation qui tout compte fait nous avantage. Et puis, il y a surtout les acteurs institutionnels (associations de toute nature, associations professionnelles des disciplines, syndicats, représentants des pouvoirs scolaires...) qui contrôlent les discours et parfois même bloquent le jeu. Alors, comment libérer les forces

endogènes et ouvrir ces situations de blocage? De l'expérience vécue lors des États généraux, j'ai retenu trois leçons.

La première : il n'y a de déblocage qu'en ouvrant complètement le jeu. Il faut laisser s'exprimer les malaises et les attentes, même si cela a l'air d'aller dans tous les sens. L'étape de l'audition des mémoires -- et lors de ces audiences il y avait même, chaque jour, une période durant laquelle toute personne pouvait se faire entendre par les commissaires, sans présenter un mémoire écrit, en présentant son point de vue en moins de cinq minutes -- apparaissait, aux yeux de certains journalistes une vraie tour de Babel d'opinions dont on ne pouvait rien tirer. Mais dans cette ouverture, certains ne se contentent pas de se plaindre, ils présentent des analyses, proposent des changements qu'ils mettent déjà en œuvre. Dans cette ouverture s'expriment aussi les critiques et les attentes. Ce sont les interventions des étudiants et ceux de la société civile (monde économique, social, culturel...) qui ont forcé l'ouverture et la mise à plat des problèmes. Face à cette réalité, les discours institutionnels convenus sont contraints de se réajuster. Dans cette ouverture, qui semble aller dans tous les sens, les pentes du système qu'il faudra réformer apparaissent aussi de plus en plus nettement.

La deuxième leçon : pour changer, il faut dépasser l'expression des malaises et prendre conscience que les questions en cause sont le signe même de l'inadaptation du système, lequel doit faire face à des réalités nouvelles. Dans les changements de grande envergure, ce qui est en cause, ce n'est pas la mauvaise volonté des acteurs, c'est la pente même d'un système qui les conduit à agir selon certaines références et certaines valeurs. Or, les situations nouvelles demandent d'autres références, d'autres valeurs. Pour atteindre ce mûrissement, il faut donc tout d'abord saisir que, sous les discours différents et les positions divergentes, des questions communes se dégagent; et ce sont ces questions qui deviennent désormais objet de débats. Il faut aussi saisir que si ces questions se posent, c'est parce qu'on doit affronter des contextes et des défis nouveaux. Réussir ce passage de l'expression du malaise à la perception du problème, comme problème d'adaptation du système, est capital. Le document *Exposé de situation*, édité au terme des audiences, et les questions mises en approfondissement et en débat, lors des forums, visaient explicitement ce but.

La troisième leçon : pour changer vraiment les choses, ce sont les structures d'action, les articulations des pouvoirs qu'il faut toucher. Mais les instances et les groupes qui contrôlent la distribution des pouvoirs et les systèmes d'action dans lesquels agissent les acteurs résistent par inertie, par crainte. Ils essaient de contrôler et de freiner le mouvement. Lors des États généraux, on a vu continuellement en action ces jeux d'ouverture et de fermeture. Mais alors, que faire pour faire bouger les choses? Il faut tout d'abord penser que ces jeux de feinte sont légitimes dans une interaction de changement de rôle. Il faut aussi respecter les grands acteurs institutionnels et les amener à vouloir changer en reconnaissant leur rôle et leur importance dans l'innovation. Il faut enfin rendre possible et publique la négociation des acteurs. C'était le but visé par les conférences régionales et par la conférence nationale qui se déroulaient sous l'œil des caméras de télévision. On passe alors de l'échange bidirectionnel à l'échange multidirectionnel. La composition même des tables des conférences était conçue de façon à rendre public l'échange multidirectionnel. Les tables, de 45 sièges pour les conférences régionales et de 60 sièges pour la conférence nationale, réunissaient pour 60 % des personnes représentant des organismes œuvrant dans le système d'éducation et pour 40 % des personnes représentant des organismes de la société civile (affaires, culture, églises, groupes communautaires, municipalités...). Ces États généraux n'étaient pas des États généraux **de** l'éducation, mais des États généraux **sur** l'éducation. Lors de la conférence nationale, une dizaine de commissions ou de conseils (Conseil des communautés culturelles,

Conseil permanent de la jeunesse, Conseil de la langue française, Office des personnes handicapées, Conseil de la science...) ont aussi été invités à donner leur point de vue sur les questions en débat. Au terme de ces conférences, les situations sont parfois restées bloquées, mais, au fur et à mesure que les conférences régionales se déroulaient, on constatait des réajustements des discours d'acteurs importants, et parfois même en direct, c'est-à-dire en pleine séance lors de la conférence nationale.

Il est évident que dans un tel contexte le renouvellement du curriculum d'études prend une tout autre dimension. D'abord on se rend compte que de nos jours c'est là une question cruciale dans la réforme de l'éducation et pourquoi cette question est cruciale. On a la conviction que le monde change profondément et que c'est pour ce « nouveau monde » qu'il faut préparer nos enfants et nos petits-enfants. Et alors les batailles disciplinaires de nature purement corporatistes paraissent bien dérisoires et un consensus se dégage. La question importante à laquelle il faut d'abord répondre c'est : quels savoirs et quelles compétences? On voit aussi mieux dans cet exercice les positions de chacun, ce sur quoi elles se fondent et l'échange permet de comprendre le point de vue de l'autre, et parfois de changer le sien. On voit enfin mieux que l'opération à mener dans les transformations des programmes d'études ne concerne pas les seuls programmes d'études, mais que des transformations doivent aussi toucher d'autres éléments qui leur sont reliés, ceux plus larges d'un curriculum d'études et non seulement ceux du curriculum d'études officiel ou formel, mais aussi certains éléments du curriculum réel.

Le quatrième élément qui a permis de préparer les esprits à la nécessité de changements en profondeur, c'est **la généralisation des changements actuellement en œuvre dans la société québécoise et, en éducation, dans le monde**. Il y a une synergie du changement qui se produit par les changements qui ont lieu à la périphérie; alors les résistances du centre cèdent. Aux étapes finales des États généraux, on a assisté à un tel mouvement d'accélération dû aux changements entrepris aussi dans différents autres secteurs de la société : réforme de la sécurité du revenu, sommet économique sur la fiscalité et l'emploi, réajustement du rôle des municipalités, virage ambulatoire dans le domaine de la santé et des services sociaux... Ces changements, à la périphérie du système de l'éducation, ont un effet domino sur lui. Pour les acteurs de l'intérieur, l'école apparaît comme un système social fermé sur lui-même. En mettant en contact les acteurs d'un système avec d'autres systèmes en transformation auxquels ils sont reliés, on réduit chez eux les craintes du poids trop lourd que pourrait constituer le changement. On accepte alors plus facilement d'entrer dans un mouvement général de transformation.

Et ce mouvement s'accroît quand on se rend compte que partout dans le monde occidental des réformes d'éducation se mettent en branle : dans presque toutes les provinces canadiennes, dans plusieurs États américains et européens, au Japon..., que près d'une vingtaine de pays ou d'États, surtout de tradition anglo-saxonne, entreprennent actuellement la révision de leur curriculum d'études, que l'UNESCO produit un important rapport prospectif sur l'éducation, le rapport Delors. Alors on se rend compte que les questions que l'on se pose ici se posent aussi ailleurs, et que ces questions sont d'abord des questions d'adaptation pour affronter des situations et des défis nouveaux. La mobilisation des acteurs est évidemment plus facile quand on prend conscience de cela.

Au terme des États généraux, notre rapport indiquait 10 chantiers dans lesquels devait s'engager la réforme. Dans les semaines suivantes, la ministre de l'Éducation a mis en branle, par

l'entremise de groupes de travail ou de comités, des opérations de mise en œuvre dans sept chantiers, regroupant huit des chantiers identifiés. Ces chantiers concernent l'instauration de maternelles et la réorganisation des services à la petite enfance, la réforme du curriculum d'études, la réorganisation des commissions scolaires et la dévolution de pouvoirs à l'école, le soutien à l'école montréalaise, la poursuite de la réforme de la formation professionnelle et technique, la rationalisation et la consolidation de l'enseignement supérieur, l'augmentation de l'accessibilité à la formation continue. Les deux chantiers identifiés par les commissaires des États généraux et pour lesquels la ministre a pris une certaine distance sont la déconfessionnalisation du système scolaire et le financement de l'éducation. Elle a cependant par la suite engagé la déconfessionnalisation des structures des commissions scolaires et leur remplacement par des commissions scolaires linguistiques.

Deuxième partie : Éclairage sur les préoccupations sous-jacentes aux propositions de réforme du curriculum d'études

Les propositions du groupe de travail sur la réforme du curriculum sont contenues dans un rapport dont le titre est *Réaffirmer l'école*. Pour la très grande majorité, le curriculum se réduit à la place faite, selon une proportion donnée, aux différentes matières et disciplines enseignées, ce qui, au Québec, est cristallisé dans des articles du règlement établissant le régime des études et qu'on appelle chez nous traditionnellement « la grille-matière ». Il est évident que nous proposons des changements à la grille-matière actuelle. Mais la réforme d'un curriculum, pour qu'il y ait réforme, ne peut se réduire à cela. Je ne peux dans les limites de cet exposé indiquer tous les changements que nous proposons, mais je voudrais vous en donner une idée à partir des quatre préoccupations que nous avons en proposant cette réforme.

Pour faire les choix, **il nous fallait tout d'abord assurer un certain socle rassembleur sur lequel on pourrait bâtir**. La détermination de ce socle rassembleur devait évidemment tenir compte des attentes de fond exprimées par les différents acteurs lors des États généraux sur l'éducation. Mais le socle rassembleur proposé devait aussi apparaître aux yeux mêmes des acteurs comme dépassant les oppositions et les tensions exprimées, et suffisamment mobilisateur pour que les réticences s'estompent.

Or, au terme de la première étape des États généraux, il apparaissait clairement que les consensus de base sur lesquels était bâti le curriculum d'études s'effritaient et que d'autres consensus devaient donc être reconstitués. Ainsi, par exemple, les finalités utilitaires et développementales étaient valorisées dans le curriculum en application, alors que pour réagir aux dérives que cela a pu produire et pour faire face aux nouvelles réalités qu'auront à vivre nos enfants et nos petits-enfants, ce sont les finalités cognitives et culturelles qui, pensions-nous, devaient être valorisées et donc renforcées ou même rétablies. Or, affirmer cela était ressenti par certains comme l'expression d'un jugement condamnant ce qui les avait fait agir jusqu'alors; d'autres y voyaient l'occasion de mettre fin à l'école commune et une justification de tendances sélectives et ségrégationnistes, alors que le défi nouveau à affronter est le suivant : comment assurer au plus grand nombre sinon à tous, dans le cadre d'une école commune et sans qu'une formation commune se fasse à partir du plus petit dénominateur commun, une formation

intellectuelle plus exigeante parce que la société du savoir le postule.

Viser un tel objectif, c'est raffermir la croyance en l'éducabilité de tout être, c'est se poser des questions sur les savoirs essentiels que l'école doit transmettre, sur les savoirs élémentaires qu'elle doit aussi assurer chez tous, savoirs à l'égard desquels elle a une obligation de résultat, c'est de plus se poser des questions sur la différenciation des parcours et des pédagogies et sur leur possible mise en œuvre dans le cadre d'un curriculum commun.

Ainsi, autre exemple, l'école doit exercer, dans une société de plus en plus pluraliste, un rôle accru de renforcement de la cohésion sociale. Une telle question se posait moins pour l'école quand régnait un accord de fond entre la famille, l'église, l'État, ce qui n'est plus le cas. Or, viser plus explicitement un tel objectif à l'école, c'est s'interroger sur les savoirs communs pouvant constituer un bagage commun, c'est chercher à déterminer si des raisons communes peuvent fonder des valeurs communes promues à l'école, et cela en dehors de l'enseignement religieux — par l'éducation à la citoyenneté, par exemple —, c'est préciser le rôle et l'importance de ce qui dans un curriculum peut aider à s'approprier l'identité collective, l'histoire nationale sans doute, mais aussi la langue maternelle qui n'est jamais simple outil de communication, mais patrimoine, et cela d'autant plus que l'identité collective de notre communauté, pour ne pas dire notre peuple, se réduit, aux yeux de certains, à ce seul signe distinctif, celui de parler français et qu'il lui faut parler cette langue et vivre dans un espace où la langue anglaise prédomine.

Je pourrais donner d'autres exemples de ces éléments d'un socle rassembleur dont il faut s'assurer au préalable pour arriver à susciter l'adhésion aux propositions de réforme d'un curriculum d'études : celui de la visée de l'égalité des chances, celui de la conception de l'esprit qui est comme l'horizon des pratiques pédagogiques... Ces questions sont fondamentales, car elles justifient les choix d'un curriculum d'études. On croit souvent que la difficulté d'une réforme du curriculum d'études vient des lobbys disciplinaires : il n'en est rien. Les difficultés viennent du manque de consensus sur ces questions essentielles, questions qui concernent les finalités et qui, pour quelques-unes d'entre elles, sont politiques au sens fort du terme. Énoncer sur de telles questions difficiles des plates-formes qui rassemblent est donc de première importance pour déterminer ce qui doit s'enseigner à l'école.

Pour faire les choix, **il nous fallait aussi déterminer les pentes du système du curriculum actuel, pentes sur lesquelles des actions correctives devaient être portées.** On ne peut jamais faire table rase d'un curriculum d'études : pour le réformer, il faut créer une dynamique allant à contre-pente des effets non désirés du curriculum à réformer. Or, notre curriculum souffrait de deux maux dont les effets négatifs ont été dénoncés autant que tant lors des États généraux sur l'éducation : le peu de présence d'éléments culturels et la balkanisation.

Le redressement de l'anémie culturelle, pour certains, passe par le renforcement dans le curriculum d'études de l'enseignement des arts, de la littérature, de l'histoire. Mais c'est là avoir une vue limitée de la culture, car sciences, techniques, mathématiques, langues, institutions sociales, sont aussi des productions culturelles, et les enfants et les jeunes doivent y être initiés à l'école. Et l'enseignement des arts peut lui-même ne pas être culturel s'il se résume à la pratique d'une technique et si les élèves ne sont pas mis en contact avec les productions artistiques actuelles et passées. Le vrai redressement impose donc la prise en compte de la perspective culturelle dans toutes les matières. Ainsi, dans les cours de science et de mathématiques — , et

cela sans que ces cours soient transformés en cours d'histoire de ces disciplines — les élèves doivent être mis en contact avec certains moments de l'aventure humaine qui sont à l'origine de la constitution et du développement de ces savoirs. Tous les programmes actuels des disciplines enseignées doivent donc être revus pour qu'une perspective culturelle y soit plus fermement insérée.

L'autre mal dont souffre particulièrement le curriculum est la balkanisation. Il est constitué d'éléments séparés les uns des autres et les forces d'intégration y sont peu présentes. Cette pente du système a d'énormes conséquences. Elle rend difficile l'intégration des matières, elle conduit à des répétitions inutiles, elle conduit à vouloir assurer la prise en compte d'éléments nouveaux de formation, parfaitement justifiés, par la création de cours nouveaux qui doivent alors gagner leur espace sur les cours déjà installés, elle ne facilite pas l'intégration horizontale des matières enseignées à un même niveau ou à un même cycle d'études, elle justifie une approche mécanique de l'élaboration des programmes, dans laquelle chaque élément est déterminé de façon isolée, au détriment d'une approche organique, dans laquelle l'interdépendance est non seulement recherchée, mais valorisée. Or, aller à contre-pente d'un tel système, c'est remembrer les programmes actuels, c'est hiérarchiser les éléments des programmes, c'est déterminer dans chacune des matières les connaissances génériques les plus importantes — les connaissances génériques ce sont ces savoirs qui permettent d'aller au-delà de ce qu'on sait déjà —, c'est s'assurer par un mécanisme transparent — celui des compétences transversales — l'intégration effective des nouveaux savoirs dans les champs déjà constitués, c'est transformer les pratiques actuelles d'élaboration des programmes, c'est établir, avant d'élaborer les programmes spécifiques, les grands champs des savoirs et leur visée pour assurer une meilleure cohérence du curriculum d'études et mieux dégager ainsi les lignes d'orientation et d'articulation des différents programmes. C'est là un immense travail qu'il faudra accomplir à contre-pente du système actuel. Mais ce travail est d'autant plus nécessaire que l'accès décuplé aux informations que permettent dorénavant les NTIC exige, si l'on veut éviter la noyade cognitive, une plus grande structuration préalable des savoirs. Dans la même logique, il faudra aussi abandonner la description hyper détaillée des programmes d'études assortis d'une multitude d'objectifs et de sous-objectifs. Or, les instruments d'évaluation élaborés par les instances externes à la classe ne se basent-ils pas aussi sur une approche analytique et hyper détaillée de la formulation des programmes d'études? C'est tout cela que la réforme proposée remet en question et nous faisons des propositions pour que ces changements aient lieu.

Pour faire ces choix, **il nous fallait aussi déterminer les pratiques qu'il faut modifier.** Réformer un curriculum d'études, ce n'est pas seulement réformer les programmes, c'est changer et remettre en cause certaines pratiques, sinon les nouveaux programmes n'engendreront pas les résultats escomptés. En abordant ainsi cette question, on reste fidèle à la tradition anglo-saxonne de la conception du curriculum qui ne se réduit pas aux seuls programmes d'études, mais concerne aussi tout ce qui est entrepris dans un système d'éducation pour assurer la formation des élèves. Le curriculum réel, celui qui est vécu dans les classes dépend en grande partie de ces pratiques. Or, ici encore, les États généraux sur l'éducation nous ont permis de diagnostiquer les effets négatifs de certaines pratiques actuelles. La réforme du curriculum implique donc que l'on se pose des questions sur les outils didactiques, sur le temps d'enseignement, sur le temps que les élèves passent ou ne passent pas à l'école, en dehors de la classe, et pour quelle activité, sur le temps qu'ils consacrent à l'étude personnelle, sur la possibilité et la nature des échanges professionnels entre enseignants, sur les fonctions des degrés et des cycles au primaire et au secondaire, sur le type de communication avec les parents, sur les mécanismes de la sanction des études, sur les

pratiques évaluatives. Et nous avons fait des propositions sur l'ensemble de ces points.

Je ne parlerai ici que du dernier d'entre eux, celui des pratiques évaluatives. Les épreuves d'évaluation dites objectives ou standardisées, généralement à choix multiples ont eu, au Québec, une grande vogue. Vous savez aussi les critiques dont ce type d'évaluation, utilisé massivement et uniquement, a fait l'objet, et que, pour tenir compte de ces critiques, on commence à introduire, mais de façon très timide encore, des questions dites « à réponses construites ». Or, les effets pervers de telles épreuves ont été accentués au Québec par le cercle de renforcement réciproque qui s'est établi entre la manière dont les programmes sont énoncés et le type d'instrument d'évaluation privilégié. Les programmes sont énoncés de façon très analytique sous forme d'objectifs, et dans ce type de formulation, les objectifs intermédiaires ont pris une place démesurée. Or, les objectifs sont d'autant plus précisés qu'il est tentant de les évaluer selon des méthodes assurant la fiabilité des résultats. Et, réciproquement, la recherche de la fiabilité des résultats conduit à privilégier les questions fermées à choix multiples et commande pour le faire une détermination hyper développée d'objectifs intermédiaires. La spirale de cette structure d'action de renforcement réciproque d'un type d'évaluation et d'un type de formulation des programmes conduit trop souvent à n'enseigner que ce qui est évaluable selon ce type d'examen. On peut en arriver ainsi à enseigner ce qu'on valorise dans l'évaluation au lieu d'évaluer ce qu'on veut et ce qu'on doit valoriser dans l'enseignement. Il faut donc briser ce cercle, tant dans la manière d'énoncer les programmes d'études que dans l'utilisation massive du type d'instrument d'évaluation standardisée.

Pour faire ces choix, **il nous fallait enfin avoir une idée précise du type d'enseignant que nous désirons.** L'enseignant, dans sa classe, est le médiateur du curriculum d'études. Mais la nature de cette médiation dépend du type d'enseignant qu'on privilégie. Or, s'il y a un constat qui est ressorti lors des États généraux sur l'éducation, c'est que, chez nous, l'enseignant du primaire et du secondaire est considéré davantage comme un technicien ou un applicateur que comme un professionnel ayant l'espace d'autonomie propre du professionnel, c'est-à-dire celui du choix des moyens. Et pourtant, il doit avoir maintenant 17 ans de scolarité. Les enseignants vivent douloureusement cette situation d'applicateurs.

Or, vouloir restaurer l'espace professionnel de l'enseignant, c'est transformer substantiellement la manière dont les programmes sont énoncés, c'est briser la situation d'État pédagogue qui s'est établi, en 1980, en réaction contre les effets pervers des programmes-cadres des années 1970, c'est recréer dans l'école des lieux de l'interaction professionnelle, car l'identité professionnelle se nourrit par l'échange et la collaboration, c'est donner aux enseignants une place dans l'élaboration des programmes, c'est recourir à leur jugement dans les évaluations et les examens, c'est restaurer ces rôles dont ils ont été dépossédés par les spécialistes des processus, c'est aller à contre-pente d'un système qui produit l'anomie, la perte du goût d'enseigner, l'érosion de l'identité professionnelle, l'abandon du perfectionnement en cours d'emploi.

Troisième partie : Les réflexions que me suggèrent les étapes de la réforme auxquels j'ai participé

La première réflexion concerne le rythme de la réforme.

Les réformes sont engagées sur tous les chantiers que j'ai énumérés à la fin de la première partie de mon exposé. Notre groupe de travail, dont le mandat était de proposer une réforme du curriculum d'études, a débuté ses travaux en février; à la mi-juin, le rapport était publié; dès sa parution, il recueillait l'adhésion de tous les grands acteurs sociaux et se méritait les éloges des médias. La ministre de l'Éducation rendait public ensuite un *Énoncé de politique, L'école, tout un programme* qui reprend la totalité de nos recommandations et indique l'échéancier de leur mise en œuvre.

Beaucoup se sont étonnés de l'ampleur et du rythme des réformes entreprises. À cet étonnement, je répondrai par un proverbe russe : « Quand on doit faire tirer un chariot par de nombreux chevaux, il faut prendre le temps de bien les harnacher ensemble, car on pourra aller ensuite beaucoup plus loin et beaucoup plus vite ». Mais il ne faudra pas relâcher l'effort, car cela prendra huit à dix ans pour que l'on voie le plein effet des actions entreprises. Pendant cette période, pour que la réforme soit effective, il faudra mobiliser les acteurs de premier niveau, les enseignants, les directions d'école, car la réussite effective de la réforme dépendra, comme toujours, d'eux. C'est un défi qui doit, et qui peut, être gagné.

La deuxième réflexion concerne la nature même de ce qu'est une réforme.

Réformer, ce n'est pas remplacer l'imperfection par la perfection. Réformer, c'est redresser les dysfonctionnements d'un système en établissant des contrepoids pour corriger ses dérives et permettre un meilleur ajustement aux nouvelles réalités qu'il faut affronter. Le système que l'on veut réformer était, au moment où il a été établi, une réponse pertinente d'adaptation; il ne l'est plus. C'est pourquoi la réforme actuellement entreprise sera elle aussi un jour réformée. Il faut avoir cette modestie quand on propose une réforme. C'est même là une des conditions de l'acceptation de la réforme.

Il est important que les acteurs des milieux de l'éducation comprennent cela. Trop souvent, on leur attribue des insuffisances qui ne sont que la conséquence de ce que le système attendait d'eux. La conjoncture change et les attentes sont ensuite autres. Il faut donc leur montrer pourquoi il leur est demandé de changer, non parce qu'ils ont des comportements qu'il faut redresser, mais parce que les situations nouvelles demandent d'autres choses. D'ailleurs, devant les critiques, les milieux de l'éducation, comme sans doute tous les milieux, se crispent dans des attitudes défensives. Mais ce milieu est un milieu généreux, il accepte de changer et même de se réformer quand il comprend que les nouveaux défis de la formation des jeunes le demandent.

La troisième réflexion concerne la différence entre le changement et la réforme

Tout changement n'est pas une réforme. Il y a des changements de premier niveau qui laissent inchangé le système et ne créent pas de grands bouleversements. On ne peut parler de réforme que lorsqu'il y a des changements de deuxième niveau, quand les structures et les rôles des différents acteurs sont modifiés. Or, pour que ce type de changement sans lequel on ne peut parler de réforme se produise, il faut certes changer les structures et les manières de faire, mais il faut aussi changer l'éthos, les valeurs, les croyances qui les cimentent et les légitiment, si du moins on veut s'assurer qu'aux yeux des acteurs la réforme va apparaître justifiée.

Dans des ensembles qui regroupent de nombreux acteurs, les actions entreprises, les

solutions recherchées obéissent à un système de croyances collectives plus au moins cohérent, mais aussi de croyances plus ou moins clairement formulées. Pour permettre l'avènement de l'ordre nouveau, pour permettre la réforme, il faut donc faire bouger ces plaques tectoniques. Or, c'est là une entreprise risquée et difficile, car ces croyances, ces paradigmes sont le foyer intime de nos certitudes collectives. Il est donc difficile de les appréhender. Et quand on y parvient et qu'on propose leur changement, on insécurise, on désoriente, car on ébranle le socle même de ce qui jusque-là a fondé les engagements. Il n'y a pas de changement profond sans crise. La crise est un passage d'un état à un autre. Mais pour arriver là, il faut quitter l'état dans lequel on est, il faut passer par le désert de l'incertitude et de la crainte; il faut aussi atterrir en bon ordre sur la terre nouvelle. Mais ce dernier point ne sera pas l'objet de ma communication d'aujourd'hui.

Quand on a compris cela, on comprend mieux qu'il n'y a pas de réforme en éducation si l'on a sacrifié le temps de l'ébranlement des soubassements du système qu'on veut modifier et si on a négligé le temps du mûrissement du désir d'autre chose. Or, ce temps de la préparation, cette période de remise en question et de mûrissement, a eu lieu chez nous : les chances que l'ordre ancien soit remplacé par un ordre nouveau me paraissent donc plus assurées.

La quatrième réflexion concerne la participation des différentes catégories d'acteurs dans l'ensemble du processus de changement du curriculum d'études.

Il faut tout d'abord prendre conscience que des acteurs différents peuvent être impliqués dans une réforme de curriculum d'études, depuis l'élève jusqu'au ministre ou même l'assemblée nationale. Quel degré d'implication d'acteurs différents est souhaitable? La réponse à cette question n'est pas que technique, bien qu'on puisse énoncer la règle fonctionnelle suivante : plus les changements recherchés sont profonds, plus il importe d'impliquer des catégories différentes d'acteurs. Mais une décision sur le degré d'implication des acteurs dans un processus de réforme est une décision politique, dans le sens fort du terme. Une décision de cette nature peut parler très fort. Décider de soumettre la question d'une réforme de curriculum à un débat public n'a pas la même résonance que de la confier à un groupe d'*experts* ou même à un groupe de *sages*. Cependant, en ce domaine tout est relatif, les traditions des différents pays en matière de participation aux décisions sont variables. Alors que dans un pays donné tel degré de participation recherchée peut paraître bien timide, il peut être considéré ailleurs comme audacieux.

L'expérience que j'ai vécue me conduit à distinguer quatre catégories d'acteurs dont les rôles sont différents, mais complémentaires :

- les experts, dont le rôle est bien connu. On les trouve au ministère de l'Éducation, dans les corps d'inspection, dans les universités, dans les écoles sur le terrain (enseignants, direction);
- les usagers du système : parents, enseignants, élèves, directions d'écoles. On gagne toujours à les écouter. Ils vivent les incohérences du système, mais ils ont aussi à leur actif des réussites et des innovations. Leurs interventions dans un processus de réforme prennent souvent l'allure de doléances (ils se plaignent) et ils ne sont pas toujours à même (et c'est encore à voir) de produire des analyses, mais ce qu'ils disent est toujours éclairant, surtout en ce qui concerne les conditions réelles de l'application d'un curriculum (le *curriculum réel*);

- la société civile, celle des milieux économiques, sociaux, culturels, religieux. Leurs attentes doivent pouvoir s'exprimer, mais il faut s'assurer que les différentes composantes de la société civile les expriment;
- les *sages*. Leur rôle est celui d'être des *passseurs*, ceux qui aident à traverser les frontières, à faire communiquer entre eux leurs deux versants. Ils doivent bien connaître les réalités du système éducatif et en même temps être préoccupés par les défis sociaux de leur pays.

La cinquième réflexion concerne la nature des sujets qui suscitent de fortes controverses dans les réformes de curriculum.

J'ai constaté que les sujets d'un curriculum d'études qui sont en rapport avec des questions identitaires conduisent à des débats passionnés et parfois à des confrontations violentes. Et cela quelle que soit la qualité des personnes qui en discutent. Ces questions identitaires sont de deux types :

- des questions qui touchent les appartenances sociales. On trouve de telles questions quand il faut parler de la place et de l'importance à accorder à l'enseignement de la langue maternelle, à l'enseignement des langues, à l'histoire, à la religion, ou à son succédané, l'enseignement des valeurs;
- des questions qui touchent les appartenances pédagogiques. Les débats sur ce qu'est *instruire et former* sont permanents dans les systèmes scolaires. Ces débats s'expriment sous forme d'opposition de terme, car ils se déroulent sous le mode de la confrontation : instruction ou éducation, enseignement ou apprentissage, connaissance ou habiletés, compétences ou savoirs. Mais en fait, ces oppositions renvoient à deux conceptions de la manière dont on apprend. Pour certains, c'est par la répétition et l'exercice; pour d'autres, c'est par la découverte et l'activité constructive de l'esprit. Souvent sans le savoir, les premiers sont de religion béhavioriste, les seconds de religion constructiviste.

Conclusion

Ma conclusion sera brève.

L'expérience de la réforme des programmes d'études à laquelle j'ai participé m'a appris trois choses. Et au début de l'opération, je ne savais pas, du moins clairement, ces choses :

- les questions concernant les programmes d'études sont plus larges que les questions concernant le contenu des programmes d'études, elles concernent aussi des questions relatives au curriculum d'études. Ces questions plus générales vont conditionner les

orientations et même le contenu des programmes d'études;

- un curriculum d'études est un *construit social*. J'aurai encore l'occasion de le montrer dans mon autre exposé qui porte sur les *profils de sortie*;
- il n'y a pas que le curriculum *officiel*, il y a aussi le curriculum *réel*, celui qui se passe dans la classe et il est conditionné par des choses qui peuvent paraître banales et secondaires, mais qui ne le sont pas.

Savoir ces choses ne dit pas ce qu'il faut faire dans une situation donnée pour porter des changements à des programmes d'études. Mais savoir ces choses, c'est savoir au moins les types de problèmes qu'il faudra affronter quand on se lancera dans une opération de révision des programmes d'études. Ce n'est déjà pas rien.