

Autonomie des enseignants et réforme du curriculum d'études

Colloque de l'Alliance des professeures et professeurs de Montréal

20 avril 2009

Je vois que de temps à autre, on m'appelle le « père de la réforme du curriculum d'études ». Je refuse ce titre. Des pères, il y en a eu beaucoup et si vous lisez le rapport du Conseil Supérieur de juillet 1995, vous verriez que tout était déjà là, fruit de cet incubateur d'idées qu'est le Conseil supérieur de l'éducation. Alors Père, non, accoucheur peut-être, puisque j'étais présent à des moments significatifs qui ont accouché de cette réforme.

Et si j'y fus, c'est sinon par hasard, du moins appelé au dernier moment et faute de mieux. Le ministre Chagnon m'a appelé un lundi soir pour faire partie du comité Corbo, dont l'annonce avait lieu le mercredi, un professeur universitaire pressenti ne pouvait être disponible en mai, juin, il allait en Europe. Un lundi après-midi, le ministre Garon m'a proposé d'être commissaire aux États généraux sur l'éducation. Le décret nommant les commissaires des États généraux passait au conseil des ministres le surlendemain, le mercredi. Je n'y comptais pas, j'étais membre du Conseil supérieur de l'éducation et monsieur Garon nous avait dit qu'il ne prendrait pas les commissaires dans ce vivier. Or, si je n'avais été ni au comité Corbo, ni aux États généraux sur l'éducation, je n'aurais jamais été président du groupe de travail sur la réforme du curriculum d'études.

Alors, puisque je fus là à ces moments, je peux témoigner. Et ce dont je témoignerai ici, c'est que si à certains moments j'ai initié et soutenu certaines dispositions qui ont eu un effet structurant sur la réorganisation du curriculum d'études, lesquelles, j'en conviens, agacent certains, ce fut parce que je pensais qu'elles permettaient un accroissement de l'espace professionnel de l'enseignant. Je vous parlerai de quatre de ces dispositions.

Mais, direz-vous, qu'est-ce qui vous habilitait donc à traiter de ces questions concernant la réforme d'un curriculum d'études du primaire et du secondaire? Rien. Aucun titre. Aucune spécialisation.

Mais quand je regarde en arrière, peut-être que trois choses dans ma vie m'avaient un peu préparé :

- Mon expérience d'enseignement et de gestion a été dans ce type d'établissement qu'on appelle secondaire ou collège ou gymnasium. En France, dans un collège technique, puis dans un lycée général; au Québec, dans un collège classique, puis dans deux cégeps. Des formes d'organisation différentes donc, mais une base commune, une certaine conception de la formation qui doit y être donnée, une certaine conception de l'enseignant, l'enseignant de collège, un enseignant qui n'est ni l'enseignant du primaire ni le professeur universitaire. C'est dans ce milieu que j'ai passé toute ma vie. Par choix, j'ai choisi de faire ma carrière à ce niveau d'études et non à l'université.
- La fréquentation des textes de Fernand Dumont qui m'ont donné quelques clefs pour m'imprégner de cette articulation profonde qui traverse le mouvement de transformation du Québec : la mémoire, l'utopie et entre les deux, les valeurs. L'articulation de ces trois éléments est au Québec comme la scansion de la basse dans un morceau de musique. Et il se décline dans bien des domaines et non seulement dans le domaine politique. Pour moi, en éducation, la mémoire, c'est la transmission, d'où le passeur culturel; l'utopie, c'est l'émancipation, d'où l'éveilleur d'esprit. Et le texte qui, pour moi, exprime cette utopie est *L'activité éducative*, ce rapport du Conseil Supérieur de l'éducation de 1970. Les valeurs, ce

sont, pour l'élève, sa responsabilisation et la construction de son identité; pour l'enseignant, l'exercice du jugement et son développement professionnel.

- Trois événements qui m'ont étonné et m'ont fourni du grain à penser, à lire, à me renseigner. Le premier, ce fut la constatation de l'insignifiance du programme de sciences qu'avaient mes enfants au primaire. Il fallait y suppléer. Mais cela m'a aussi conduit à prendre conscience de l'absence d'un enseignement des sciences selon une perspective culturelle et, de fil en aiguille, dans toutes les matières sauf en Maths. Le deuxième événement fut cette remarque que me fit un responsable de l'élaboration des programmes au Maroc. Il recourrait à l'expertise en taxonomie de Québécois pour élaborer les programmes « par objectifs » parce que, me disait-il : « Chez-nous les professeurs ne sont pas très bien formés, alors comme ça, les choses sont mâchées et ils sont tenus par la main ». Ces mêmes experts étaient ceux qui venaient d'élaborer selon cette approche les programmes au Québec. Le troisième événement fut ce soir des États généraux où des enseignants du secondaire vinrent nous raconter leur situation d'enseignant. Mais là, j'ai compris ce que signifiait cette plainte qui revenait souvent dans les audiences : « On passe plus du tiers du temps à faire des évaluations ». Là, j'ai compris les ravages de la docimologie, de son abus et du verrou que constituait le lien entre taxonomie et docimologie de l'approche skinnérienne des apprentissages instaurée de haut en bas du système. Et là j'ai compris que plein de choses dont on se plaignait et qu'on voulait corriger, le manque d'autonomie des enseignements, la balkanisation des programmes, n'étaient que des effets de ce système. Pour changer, il fallait toucher les causes.

Et pour changer ces causes, il fallait placer, dans certains éléments du système, des coins qui font bouger les choses et qui permettent aux acteurs un nouveau jeu. C'est une leçon que j'avais retenue de mes études en sociologie et que j'avais eu le loisir de pratiquer dans les transformations vécues au cégep. Si l'on veut changer les comportements ou empêcher certaines choses, il faut repérer la « structure d'action » dans laquelle ils se produisent et voir dans cette structure l'élément qui, s'il est changé, produira d'autres effets, d'autres jeux des acteurs.

Les quatre coins placés qui ont fait bouger les choses

Rapport Corbo

1 - Examiner ce que doit contenir un programme d'études d'abord selon les grands domaines d'apprentissage et non les disciplines.

J'avais trouvé une esquisse de cette approche dans des programmes de la Saskatchewan.

La question de la réforme des programmes était alors engagée sur la place qu'occuperaient les différentes matières dans la grille-matière. La bataille était rude et les lobbys disciplinaires actifs.

Or, en abordant la question à partir des grands domaines d'apprentissage, les combattants étaient pris à revers et surtout, comme le devaient montrer les États généraux, d'autres acteurs de la société pouvaient entrer dans le débat. S'ils avaient du mal à dire la place à donner à chaque discipline, ils étaient plus à l'aise à dire leur opinion sur la place respective à accorder à ces domaines.

Mais aborder concrètement la grille-matière ainsi, comme l'a fait par la suite le groupe que j'ai présidé, a d'énormes conséquences dont toutes ne sont pas encore tirées :

- de grands ensembles de contenus des matières des programmes sont remembrés, produisant le grand dérangement que vous vivez et la perte des repères antérieurs;
- une nouvelle logique de constitution des programmes rendant plus difficile le phagocytage par les approches skinnériennes est installée. Les approches skinnériennes se développent bien dans des logiques mécaniques donnant de l'importance à la linéarité et à la segmentation, elles ont plus de mal à le faire dans des ensembles aux logiques organiques qui donnent de l'importance aux interrelations et à l'intégration;
- les programmes obéissant à cette nouvelle logique ouvrent le champ de possibilités d'approches pédagogiques plus stratégiques que ne le permet l'approche skinnérienne;
- les programmes obéissant à cette logique ouvrent aussi à la remise en cause de l'organisation scolaire qui s'est modelée sur l'approche skinnérienne des programmes, car le système d'organisation polyvalente est la cousine de l'approche skinnérienne des programmes d'études, et elle ne favorise pas le travail de collaboration entre enseignants. La nécessité de cette révision est annoncée dans le rapport Corbo, à la page 20 et dans le mien, à la page 114.

Aborder la question de la réforme de la grille-matière par les grands domaines d'apprentissage avait un effet subversif : celui de faire sauter un des verrous que l'approche skinnérienne des programmes produit : faire de l'enseignant un simple applicateur — on est là dans une logique analogue à celle du fordisme — enseignant applicateur, à la limite inutile. Comme on le voit dans sa logique poussée à bout, celle d'un enseignement individualisé pratiqué encore récemment en éducation des adultes. L'enseignant est un surveillant, au mieux un tuteur qu'on consulte de temps en temps.

2 - Introduire comme « matière » dans un programme d'études autre chose que des contenus de disciplines, voilà une chose qui semblait iconoclaste. C'est ce qui se fit en introduisant parmi un des champs d'apprentissage, des compétences générales.

Nous les avons appelées « compétences », car ce n'étaient pas des connaissances, mais des savoir-faire et nous ne voulions pas qu'elles soient apprises, mais développées par la pratique. Nous ne les avons pas alors appelées transversales, pour ne pas faire peur, mais l'idée y était introduite puisque nous disions que c'était à travers toutes les matières du programme qu'elles devaient être développées et non dans un seul cours.

Mais il faut que je vous explique le contexte de cette introduction. Les trois premiers jours de travail du Comité Corbo furent pour moi une épreuve telle que je pensais démissionner. L'air du temps qui nous venait du sud voulait que l'école revienne à des apprentissages minimaux. Ces discours étaient amplifiés par le secteur économique. Je ne me voyais pas signer un rapport qui se serait limité à ça. Nous travaillions sur le même sujet au sein du Conseil Supérieur de l'éducation et nous voyions les choses plus largement. J'ai alors proposé au président Corbo qu'au lieu de nous chamailler sur ce que devait savoir un élève à la fin du primaire et du secondaire, ce qui était notre mandat, nous écrivions, chacun de nous pour la réunion suivante, un texte où nous indiquerions le monde à venir tel que nous le voyions se mettre en place, monde pour lequel l'école devait préparer les jeunes. Ce que nous fîmes. Et alors tout devint clair : les convergences de vue apparurent et les consensus de fond sur ce que les élèves devaient savoir au terme de leurs études se mirent en place. Ces quelques pages, cinq pages et demi, du début du Rapport Corbo, il

faut les lire. Elles tiennent encore la route. Au point que certains s'étonnent qu'on ait pu les formuler ainsi, il y a 15 ans.

C'est alors qu'il parut évident à tous les membres du groupe que pour préparer les jeunes à ce monde, le développement de certaines aptitudes intellectuelles par l'école était lui aussi indispensable et qu'on ne pouvait, pour développer certaines d'entre elles, concentrer leur étude dans un cours de Méthodologie de travail intellectuel qui se donnait au Secondaire. Dans des programmes conçus selon la perspective skinnérienne, la préoccupation du développement de telles aptitudes était absente, jamais explicite. Et devant des demandes insistantes, la seule façon qu'on avait trouvée pour y répondre, et cela dit tout de la logique de ce système, fut de concentrer tout cela dans un cours.

Dans un environnement qui n'aurait pas été aussi marqué par la glaciation skinnérienne, on n'aurait pas pensé à faire du développement de ces aptitudes un objet en soi dans un curriculum d'études. Cela allait tellement de soi. Mais, il a fallu le faire pour attirer l'attention sur elles, rappeler que la formation vise non seulement la transmission, mais aussi l'émancipation, qu'elle ne réside pas seulement dans des connaissances acquises, mais aussi dans des développements d'aptitudes, que ce sont là des savoirs durables qui ne se transmettent pas comme on verse un liquide, mais qui demandent des enseignants avisés. Et par rapport à ce point, il est plus difficile d'être professeur du secondaire et de cégep, que professeur d'université.

Rapport Réaffirmer l'école

Les deux autres coins, je me suis assuré de leur introduction dans le rapport « Réaffirmer l'école ». J'en dirai deux mots, plus courts.

3 - Introduction de la perspective culturelle dans l'ensemble des matières du programme.

Dans mon livre, je raconte l'histoire de cette bataille qui s'est déroulée au cours des États généraux. À son terme, les commissaires n'étaient pas entièrement convaincus. Cette idée est présente dans le rapport final des États généraux. Mais je ne suis pas sûr que si je n'avais pas été président, ou du moins membre du groupe à qui était confié le mandat de donner les orientations et les grandes lignes directrices de la réforme du curriculum d'études, cette idée aurait été reprise. Mais je ne l'aurais pas abandonnée et je m'apprêtais à écrire un livre sur le sujet quand la ministre m'a demandé de présider le comité de la réforme du curriculum.

Et quand je regarde les contenus des programmes d'études, je ne suis pas fier souvent et j'ai même parfois honte du galimatias des textes qui les précède, mais je suis fier de cette perspective culturelle présente dans ces contenus et dans toutes les matières. Je suis fier de la représentation de l'enseignant québécois que projettent à l'étranger ces contenus dans lesquels la perspective culturelle est visible. On me le dit, et je n'ai pas la honte rentrée que j'ai eue au Maroc, il y a 20 ans. Vous savez que la lecture des programmes d'études de différents pays, et Dieu sait si j'en ai lus, est significative de l'idée qu'on se fait dans ce pays de l'enseignant?

4 - Les changements dans la nature et la forme des instruments de mesure utilisés dans l'évaluation.

Je cite. « Nous recommandons que les épreuves d'évaluation développées tant dans les écoles que par le ministère, aux fins de contribuer à l'évaluation individuelle des apprentissages des élèves, délaissent la forme dite objective (à choix multiple, par exemple) et qu'elles soient plutôt composées de questions ouvertes... Ce type d'instrument de mesure correspond davantage aux visées d'intégration des savoirs et de développement de l'esprit de synthèse que préconise la réforme que nous proposons ». (Réaffirmer l'école, p.95) Le texte de ce chapitre sur l'évaluation fut écrit par celui-là même qui fut responsable du service des examens du ministère. Qui, mieux que lui, pouvait voir la corrélation entre des programmes très balisés par des objectifs nombreux et ces formes d'évaluation à choix multiples et questions fermées qui maintenaient l'enseignant dans le droit chemin, bride serrée?

En acceptant cette recommandation, c'est un autre élément du dispositif qui verrouillait l'espace professionnel de l'enseignant qui sautait. Mais là encore, cela entraînait un grand dérangement et la politique d'évaluation devait donc être refaite. Je n'ai jamais pensé que ce serait facile et j'ai souvent pensé que le mouvement de contre-réforme s'alimenterait du débat sur l'évaluation.

Ces quatre coins placés parmi l'ensemble des dispositions proposées pour la réforme du curriculum d'études l'ont été pour accroître votre espace d'intervention professionnelle. Et ils l'ont été consciemment pour ça. Et qui, malgré le grand dérangement que tout cela vous occasionne, voudrait revenir à la situation antérieure?

Paul Inchauspé
Le 19 avril 2009