

Journée d'études sur la réforme au secondaire

Organisé par le Cégep de Chicoutimi et la Commission scolaire Des Rives du Saguenay

La réforme du programme du secondaire

Paul Inchauspé

Chicoutimi, le 4 mars 2008

La nature de l'intérêt que porte actuellement le réseau collégial à ce qu'on appelle au Québec la réforme de l'éducation est ambivalente. Il n'est pas sûr que c'est la compréhension même de la nature de cette réforme et de ce qui y a conduit qui est au cœur de cet intérêt. J'ai été commissaire des États généraux et j'ai présidé, il y a plus de 10 ans, le groupe de travail mandaté pour établir les orientations dont devrait tenir compte la réforme du curriculum d'études du primaire et du secondaire. Et si, après ces moments, j'ai été souvent invité par les acteurs du primaire et du secondaire pour dire de vive voix ce qui en était des changements annoncés pour les programmes d'études, je ne l'ai jamais été au collégial, sauf une fois, par une professeure de l'université de Chicoutimi, dans le cadre d'un cours de perfectionnement qu'elle donnait à des professeurs du Cégep de Jonquière.

Toutefois, je n'ai pas considéré ce peu d'intérêt manifesté par le collégial comme le signe d'une attitude condescendante. Lors du grand mouvement des États généraux sur l'éducation, les universités se sont montrées, elles, distantes. Toute leur attitude disait : c'est une affaire qui concerne l'école ordinaire, ces questions générales posées sur la situation de l'éducation sont pour nous peu dignes d'intérêt. Et rares sont les universitaires qui n'ont pas eu une telle attitude condescendante. Ce ne fut pas le cas pour le collégial. À l'occasion des forums, des conférences régionales, les cégeps, surtout en région, se sont montrés plus préoccupés des grands enjeux de l'éducation, plus proches aussi de ceux qui concernent l'école ordinaire. À cette occasion, ils ont d'ailleurs eu des témoignages sur l'appropriation que leur milieu avait faite de leur existence, de leur rôle, de leur utilité. Trois ou quatre ans avant les États généraux, les cégeps eux-mêmes avaient été l'objet d'une réforme dont le message implicite était réformer ou fermer. La menace était toujours là, mais à ce moment, rassurés et préoccupés de leur propre réforme, ils se sont moins intéressés à celle des autres.

Cependant, le moment du regain d'intérêt manifesté par le collégial à la réforme du curriculum d'études du primaire et du secondaire présente des pièges dans lesquels je refuse de tomber. Je devine les questions que vous vous posez. La réforme atteint le secondaire IV, qu'en sera-t-il des préalables en mathématiques et en sciences? L'application de la réforme au secondaire suscite des débats, comment s'y reconnaître dans tout cela? Est-il vrai qu'il n'y a plus de connaissances? Les orientations de la réforme semblaient avoir recueilli, au départ, l'adhésion, les critiques et résistances ne viendraient-elles pas de ce que les intentions ont été trahies par la mise en œuvre faite par le ministère? Reconnaissez-vous les intentions de votre groupe de travail dans ce que propose le ministère? Ce que je vais vous dire ne sera pas là d'abord pour répondre à ces questions, mais cela devrait vous donner quand même des éléments pour vous faire vous-même une tête sur quelques-unes d'entre elles.

Non, je pense que vous méritez mieux. Je pense que vous méritez que je vous conduise au cœur même des questions auxquelles cette réforme essaie de répondre. Ce sera l'objet de ma

première partie. En voyant ainsi d'abord son pourquoi, vous saisirez mieux le sens de ses principales dispositions et ce sera là l'objet de ma deuxième partie. En prenant ainsi conscience de son ambition, vous mesurerez mieux ses risques et les difficultés qu'elle aura à affronter. Dans une troisième partie courte, j'aborderai brièvement deux autres questions complémentaires.

I - Quelles étaient les questions et les préoccupations auxquelles la réforme du programme d'études voulait répondre

Pour évoquer ce passé, il me faut d'abord camper la préoccupation de la réforme du curriculum d'études au Québec des années 90 dans des préoccupations analogues manifestées aussi alors dans plusieurs pays. Une vingtaine de pays ou d'États occidentaux, Japon, Angleterre, France, Italie, Allemagne, Nouvelle-Zélande, Australie, Californie, Écosse, Suisse et différents États américains ont, dans la décennie 90, réexaminé leur curriculum d'études. Durant la même période, différents rapports importants ont traité de la redéfinition ou de la refondation ou de la réforme de l'école : Commission royale d'enquête de l'Ontario : « Pour l'amour d'apprendre » (1995); Livre blanc de l'éducation et de formation dans la communauté européenne : « Enseigner et apprendre, vers la société cognitive » (1996); Commission de l'éducation de l'UNESCO : rapport Delors « L'éducation, un trésor est caché dedans » (1996). Trente ou quarante ans après avoir investi pour développer quantitativement leur réseau d'éducation, les pays occidentaux pensent qu'il faut entreprendre une autre réforme, qualitative celle-là. Pourquoi? Parce que, trente ans après, les rides et les insuffisances du système mis en place apparaissent plus nettement, mais surtout parce que le monde change et que les défis pour lesquels nos enfants et nos petits enfants doivent être préparés ne sont pas tout à fait les mêmes que ceux que l'on voyait, trente ans auparavant.

1 - Les remises en question de l'école et des programmes d'études dans les années 90

Les remises en question des programmes ou de l'école des différents pays prenaient des colorations différentes selon leurs situations, mais deux discours ressortaient nettement et avaient une résonance chez nous : celui de l'échec de l'école, celui de la nécessaire préparation des jeunes à la société du savoir en émergence.

L'école a échoué. L'axe de cette critique était alors celui d'une vision économiste de l'école. Elle était vive et omniprésente dans les débats publics américains qui ont suivi la crise économique et financière (la fin des 30 Glorieuses) du début des années 90. Le titre d'un rapport américain célèbre de 1982 donne le ton: *Une nation en danger, A Nation at Risk*. Le premier paragraphe de ce rapport indique que l'objectif de la réforme de l'école est de permettre aux Américains de rester les plus riches et les plus puissants du monde. Dans ce rapport, on trouve aussi la phrase suivante : « Si un autre pays nous avait imposé et le système d'éducation que nous nous sommes donnés, nous aurions le droit de lui déclarer la guerre ». Et le rapport *America 2000* (1990) du premier président Bush reprend la même idée et manifeste aussi clairement le souci américain de ne pas se laisser dépasser par l'Europe et l'Asie. L'école, dit-on alors, est la cause d'une économie décevante.

Dans ce contexte, l'air du temps dit partout que l'école a été envahie par des apprentissages de toute nature et qu'elle doit revenir à l'essentiel. Elle doit, dit-on, accorder une préséance irréductible à des apprentissages instrumentaux. La formation doit se concentrer sur des apprentissages de base restreints : calculer, lire, écrire avec une connaissance minimale de l'orthographe et de la syntaxe, laissant pour plus tard, pour ceux qui continueront des études, les matières et les perspectives qui n'ont pas de caractère instrumental. Et les Américains vont jusqu'à établir dans des lois les connaissances et les compétences requises d'un élève au terme du secondaire. Au Canada, le même discours est alors emprunté et à cette occasion se noue une alliance université-entreprise pour dénoncer l'école ordinaire. Et à la même époque, les autorités politiques ne conçoivent pas que des représentants du milieu économique ne soient pas présents dans les comités de réforme de l'école. Un des membres du comité Corbo était un représentant du Forum Entreprises-Universités qui venait de publier un document (*Objectifs d'apprentissage de la maternelle au secondaire*) inspiré du mouvement américain et les présidents d'Hydro-Québec et de Cascades ont été commissaires des États généraux sur l'éducation. Et si les syndicats d'enseignants étaient au départ rétifs à leur participation aux États généraux sur l'éducation, c'est qu'ils craignaient de servir à cette occasion d'exposition publique, de boucs émissaires.

2 - La nécessaire préparation à la société du savoir.

L'autre discours demandait que l'école tienne compte du choc provoqué par la révolution numérique. Ces choses vous sont connues, car à la même époque, cette révolution numérique avait atteint presque tous les programmes techniques du collégial et contraint à les renouveler. Quand les situations à affronter sont substantiellement différentes des précédentes, l'école ne doit-elle pas transformer ses programmes et même à changer les cibles des compétences cognitives à développer?

Il apparaissait alors de plus en plus clairement que l'on était à un moment charnière où les changements en cours dans le domaine des savoirs entraînaient, par leurs effets cumulés, une nouvelle donne à laquelle l'école doit répondre. Accroissement exponentiel des connaissances, renouvellement rapide des connaissances, explosion vertigineuse d'innovations technologiques, comme on pouvait déjà alors commencer à le constater dans la vie quotidienne elle-même, tout cela pouvait-il exister sans commander une révision du curriculum d'études? Et comme on n'est jamais dans une situation de table rase, ces révisions s'avèreraient nécessairement douloureuses pour certains puisqu'elles devaient l'être à partir de situations acquises et parfois conquises.

Il apparaissait aussi alors clairement (et l'expérience vécue dans la transformation des métiers et professions pour lesquels on forme au collégial avait été pour ma compréhension de ce phénomène décisive) que l'exigence de savoirs de plus en plus élevés et de plus en plus abstraits pour un nombre de plus en plus grand de personnes était une réalité incontournable dont l'école devrait tenir compte. Dans le secteur industriel, le travail devient de plus en plus immatériel, le caractère cognitif des tâches est accentué. Aux tâches physiques se substituent des tâches mentales pour assurer la commande des nouvelles machines, leur maintenance, leur surveillance. Au fur et à mesure que ces machines deviennent plus intelligentes, s'y ajoutent des tâches de conception, d'étude, d'organisation. Dans le secteur des services, la qualité des relations avec les usagers et le traitement de l'information, c'est-à-dire la mise en œuvre personnalisée d'informations spécifiques sur un sujet donné, deviennent prioritaires. Tout ceci demande que

l'école offre une formation de plus en plus élevée et de plus en plus abstraite au plus grand nombre. Ce qui n'est pas rien.

3 - Le contexte particulier dont la réforme du curriculum devait aussi tenir compte au Québec

Mais ces questions que je viens de dire prenaient une résonance particulière au Québec, résonance due à l'évolution de notre société, résonance due aussi à certaines caractéristiques du curriculum d'études que nous avons. Une réforme du curriculum d'études devait évidemment en tenir compte, mais le faire, c'était aussi complexifier les choses et alourdir la barque. Repérées dès le départ par certains, dont le Conseil supérieur de l'éducation, les changements qu'a impliqués leur prise en compte ont été progressivement partagés par de plus en plus de monde lors des États généraux, au point qu'on a pu avancer dans la réforme, mais elles ne sont pas encore entièrement réglées. Je vous parlerai de quatre de ces situations.

Ce sont les finalités utilitaires et développementales qui étaient valorisées par le curriculum d'études du temps alors que, pour réagir aux dérives qui en ont résulté et pour faire face aux nouvelles réalités qu'auraient à vivre nos enfants et nos petits-enfants, ce sont les finalités cognitives et culturelles qui devaient être renforcées ou rétablies par l'école. Cela ne pouvait se faire sans mal, car l'équilibre précédent était mis en cause. La visée développementale du programme d'étude, c'était celle que le Livre orange de la réforme des programmes des années 1970 avait mise en avant, en parlant de la formation intégrale pour faire contrepoids à une formation qui ne serait qu'utilitaire. Cette préoccupation s'était surtout traduite, au niveau du programme d'études, par l'introduction de cours visant, en plus du cours d'enseignement religieux et de l'enseignement moral, la formation de la personne : formation personnelle et sociale, économie familiale, information scolaire et professionnelle. Dans l'optique du programme du livre orange, la finalité d'instruction de l'école était comme occultée. Pour réformer les programmes, il fallait la restaurer, réduire certaines matières pour donner plus d'espaces à d'autres, il fallait aussi la renforcer en privilégiant l'approche culturelle du programme.

L'autre mal dont souffrait particulièrement le curriculum d'études du secondaire était le syndrome de la balkanisation. Le programme d'études était constitué d'éléments séparés les uns des autres et les forces d'intégration au moment de l'élaboration des cours y étaient peu présentes. Cette pente du système avait d'énormes conséquences. Elle ne favorisait pas l'intégration des matières par les élèves; elle conduisait à des répétitions inutiles; elle conduisait à vouloir assurer la prise en compte d'éléments nouveaux de formation, parfaitement justifiés, par la création de cours nouveaux qui devaient alors gagner leur espace sur les cours déjà installés; elle ne facilitait pas l'intégration horizontale des matières enseignées à un même niveau ou à un même cycle d'études; elle justifiait 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'était s'engager à remembrer la plupart des matières du

secondaire, à hiérarchiser les éléments des différentes matières, à déterminer dans chacune d'elles 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). Bref, c'était s'engager dans un immense travail plein d'embûches au terme duquel il serait difficile de contenter tout le monde et d'obtenir l'adhésion.

La troisième situation qu'avait à aborder la refonte du programme d'études était le mode de détermination du contenu des matières du programme qui avait été privilégié au Québec dans la refonte des programmes des années 70. Durant cette décennie, la plupart des systèmes d'éducation avaient été atteints par la perspective d'efficacité quasi industrielle véhiculée par la pensée behavioriste des Watson, Skinner et de leurs innombrables disciples. La porte d'entrée de ce mouvement avait été la mise en place d'une évaluation scolaire hyper analytique, privilégiant les questionnaires à réponse fermée dans lesquels il suffisait de cocher la réponse. Mais alors que la majorité des pays touchés par ce mouvement l'avaient laissé jouer sur le terrain local, au niveau du curriculum effectif de l'enseignant et selon sa décision, chez nous cette approche technocratique s'était diffusée au plus haut niveau dans la façon même de construire le contenu des matières du programme d'études, préoccupés que nous étions d'établir pour chaque enseignant des programmes précis, « spécifiés », pour parler comme le Livre orange. Or, l'effet de système d'un tel dispositif de détermination du contenu des matières du programme d'études et tout l'appareil d'évaluation sur lequel il reposait tendaient à maintenir les enseignants dans des comportements d'applicateurs, de techniciens alors qu'ils revendiquaient pour leur part le statut de professionnels, responsables du choix des moyens. Mais défaire un tel étayage n'allait évidemment pas sans risque : comment se construire et trouver des repères dans une conjoncture nouvelle dans laquelle tous les chemins ne sont plus très étroitement balisés?

La quatrième situation qui nous était spécifique était celle de la résonance que pouvaient avoir chez nous certains enjeux sociaux. Les enjeux sociaux posés par la société du savoir étaient bien perçus, mais le rapport Corbo a attiré l'attention sur une des tendances lourdes qu'aurait à vivre notre société et dont l'école devait tenir compte dans la formation donnée, celle de l'émergence d'une vie sociale de plus en plus complexe : difficultés de la préservation de l'environnement naturel face aux impératifs du développement économique, effets des nouvelles migrations quant à la diversification ethnique et culturelle, poussée vers l'uniformisation culturelle engendrant des tendances à l'affirmation des identités nationales ou minoritaires, maintien de sentiments et de croyances religieuses quel que soit le devenir des églises et multiplication des contacts entre traditions et confessions religieuses différentes, défis des systèmes politiques démocratiques devant concilier les droits des individus et des minorités et les exigences de la solidarité et de la responsabilité civiques. Le Québec n'était plus le Québec agricole, catholique et de seules souches françaises ou anglaises que les réformes antérieures avaient contribué à transformer. L'école devait préparer à cette situation en donnant de l'importance à la compréhension de l'univers social. Elle devait aussi affronter cette situation nouvelle en renforçant le lien social par l'éducation à la citoyenneté quitte à aménager un dispositif plus que bicentenaire, celui des commissions scolaires constituées selon l'appartenance religieuse et dans lesquels l'enseignement religieux avait un statut particulier. Dans une société pluraliste, l'enseignement religieux ne peut plus être le lieu commun de la transmission des valeurs. Or, pour renforcer la cohésion sociale, il est important que les jeunes soient initiés non seulement à des valeurs communes, mais aussi à des valeurs communes fondées sur des raisons communes. Le vouloir-vivre démocratique est un de ces lieux.

Quand on regarde ainsi les problèmes et les difficultés qui se posaient alors pour aborder la refonte du programme d'études et les pas franchis depuis — au point que sur ces questions fondamentales, personne, même ceux qui préconisent de stopper la réforme, ne voudrait revenir en arrière — on ne peut que s'étonner. Mais tout cela n'aurait pas été possible sans le travail de déblayage que réalisait depuis 10 ans le Conseil supérieur de l'éducation, sans le dégagement des perspectives entrepris par le Comité Corbo, dans lequel on trouve déjà la matrice des changements qui seront ultérieurement portés au programme d'études. Tout cela n'aurait pas été non plus possible sans les États généraux sur l'éducation. Cette étape de remise en question et de mobilisation a été déterminante pour dégager des consensus et indiquer les points sur lesquels on pouvait avancer, car on pouvait s'appuyer sur des demandes sociales, lucides, conscientes, fortes. Le travail qu'a fait le comité que j'ai présidé a pu ainsi travailler dans la sérénité. Il suffisait d'arbitrer certaines questions qui avaient été débattues, notamment celles qui concernaient les aménagements proposés à la grille-matière et de préciser les orientations structurantes dont devaient tenir compte les concepteurs du programme d'études.

Mais quelle suite a été donnée à nos recommandations, en quoi cela a-t-il bouleversé le programme d'études antérieur, quels sont les types de difficultés que cela entraîne, notamment pour les enseignants du secondaire, ce sont les questions que je voudrais aborder maintenant dans la deuxième partie de cette conférence.

II - Quels sont les changements structurants importants qui ont été proposés et quels sont leurs effets

1 - Changements dans la logique d'organisation de ce qu'on appelle le parcours curriculaire

Trois changements ont été apportés :

- la séquence des matières du programme d'études n'est plus découpée par année, mais par cycle de deux ou trois ans;
- les 8 premières années constituent l'école de base dans laquelle il y a peu de différenciation de parcours (nous proposons que ce soit les 9 premières années qui aient cette fonction). Par la suite, par le jeu des options des parcours différenciés doivent être proposés. Trois parcours ont été dessinés : un qui mène plus directement à l'emploi, deux autres de formation générale, un itinéraire dit « appliqué » et un itinéraire dit « régulier »;
- la grille-matière est réorganisée. Certaines matières disparaissent ou sont remembrées, d'autres sont augmentées.

Les changements significatifs apportés à la grille-matière sont l'augmentation du temps consacré au français au premier cycle du primaire et aux trois premières années du secondaire (dans ce cas, pour ces trois années cette matière passe de 450 heures à 600 heures), l'introduction de la possibilité d'une troisième langue en secondaire III et l'augmentation du temps consacré à

l'histoire au secondaire (de 200 heures à 350 heures ou même à 450 heures selon les décisions qui seront prises pour le cours de Secondaire V). Ces gains ont été faits au détriment de ce qu'on appelait les petites matières.

Dans l'ensemble, ces changements dans la grille-matière sont maintenant bien acceptés. Les professeurs de « petites matières » ont fait leur deuil. Cependant, on n'a pas encore exploité toutes les potentialités qu'offre la division du programme par cycle et je ne suis pas sûr que les choix de différenciation des parcours au deuxième cycle du secondaire soient bien consolidés. La question de la différenciation des parcours du deuxième cycle du secondaire est une vieille question sur laquelle le Conseil supérieur s'était penché plusieurs fois dans les années 1990, et des études comparatives avec d'autres pays avaient alors été faites. Le curriculum d'études du dernier cycle du secondaire du Québec était le seul à avoir un tel degré d'uniformité. Situés au terme du premier cycle du secondaire et à la fin d'une formation de base commune à tous les étudiants, les parcours différenciés contribuent à la maturation personnelle et vocationnelle des élèves.

Les propositions que nous avons faites pour contrebalancer l'homogénéité du curriculum de formation générale au secondaire étaient celles-là mêmes que le Conseil supérieur avait préconisées : le deuxième cycle du secondaire débute après la 9^e année au secondaire IV et l'on différencie les cheminements par la diversification des matières offertes et par l'augmentation des cours à option. Mais en 2005, le ministère a porté une modification structurelle importante à ce dispositif. Le deuxième cycle du secondaire débute après la 8^e année, dès le secondaire III et une autre manière de diversifier les cheminements de formation est proposée : la constitution de deux itinéraires de formation générale, l'un « régulier » et l'autre « appliqué », chacun comportant une grille-matière qui lui est propre. L'itinéraire « appliqué » viserait à inciter les élèves à acquérir des savoirs plus concrets, de nature plus pratique, avec moins de possibilités de cours à option¹

Une de nos propositions, établir trois cours de mathématiques différents dès la 4^e secondaire pour permettre l'admission à certains programmes de l'enseignement collégial, semble vouloir rester dans ce dispositif, puisque trois séquences mathématiques sont en cours d'élaboration : culture, société, technique (4 unités par année), technico-sciences (6 unités par

¹ Les deux itinéraires auraient en commun un certain nombre de matières obligatoires ou « tronc commun » de la 3^e à la 5^e secondaire : Langue d'enseignement, Langue seconde, Mathématique, Arts, Éducation physique et à la santé, Histoire et éducation à la citoyenneté, Environnement économique contemporain, Éthique et culture religieuse, Projet intégrateur. Toutefois, deux matières obligatoires distingueraient l'itinéraire « appliqué » de l'itinéraire « régulier » : Applications technologiques et scientifiques (12 unités) dans le premier et Science et technologie (10 unités) dans le second. L'itinéraire « appliqué » comporterait un Projet personnel d'orientation (4 unités) en 3^e secondaire. De plus, les élèves de l'itinéraire « appliqué » pourraient choisir les cours à option, Exploration professionnelle en 3^e et 4^e secondaire et Sensibilisation à l'entrepreneuriat en 4^e et 5^e secondaire. Au total, les divergences les plus marquées entre les deux itinéraires surviendraient en 3^e secondaire (14 unités sur 36) pour diminuer par la suite (6 unités sur 36 en 5^e secondaire). De plus, les cours à option dans l'itinéraire « régulier » augmenteraient de 4 à 10 unités, contre 4 à 6 dans l'itinéraire « appliqué ».

année), sciences naturelles (6 unités par année).

2 - Changements dans les perspectives de présentation des contenus de certaines matières

Quatre matières sont dans cette réforme plus particulièrement affectées par de tels changements; la géographie, l'histoire, les sciences, l'enseignement religieux. C'est là un phénomène connu, de temps à autre la présentation du contenu d'une matière étudiée à l'école change, au point que nous ne nous retrouvons pas les souvenirs de nos manuels dans ceux de nos enfants. De ce point de vue, pour les mathématiques, le choc provoqué par ce qu'on appelait les mathématiques nouvelles a été vécu au Québec au début des années 70 et si les élèves de nos écoles performant bien aux épreuves internationales, c'est à cause du soin qui a été pris à cette époque pour préparer les enseignants à ce changement et à cause des conséquences qu'on en a tirées par la suite pour la formation des maîtres.

Le contenu du cours de géographie n'est plus organisé à partir des notions de la géographie physique, mais de ceux de la géographie humaine et notamment à partir du concept de territoire, de la manière différente dont les hommes ont aménagé ou exploité les ressources du territoire : territoire touristique, urbain, agricole protégé, etc. Le cours d'éthique et de culture religieuse ne traite pas de la religion ou de la morale selon les mêmes perspectives que le cours d'enseignement religieux. Le cours d'histoire ne traite plus seulement des événements, mais aussi des réalités sociales qui caractérisent une époque. Un cours de science plus axé sur l'approche STS, c'est-à-dire l'interaction entre les sciences, la technologie et la société a peu de choses à voir avec le mini programme d'écologie qui faisait partie du programme du primaire. Je dirai un mot un peu plus long sur les changements de perspective introduits dans ces deux derniers cours parce que je ne suis pas sûr qu'on en a encore tiré les conséquences sur les changements que cela implique chez les enseignants. J'entends dire qu'un vaste programme de formation visant 20 000 enseignants sera mis sur pied pour le cours d'éthique et de culture religieuse. Je n'ai rien entendu de semblable pour les cours d'histoire et de science, notamment pour les enseignants du primaire.

Pendant longtemps, l'histoire enseignée à l'école a été un récit national d'événements qui se succèdent selon un ordre chronologique. Dans cette suite d'événements, il y a des dates pivots, des moments où de grandes figures marquent les événements et écrivent l'histoire. Cette histoire donne de l'importance aux batailles, aux alliances, aux personnages politiques. Or, cette conception restrictive de l'histoire a été contestée par un mouvement parti de France, le mouvement des Annales, mouvement qui a atteint le Québec, il y a plus de trente ans, à l'université avec ce qu'on a appelé l'école de Montréal. Cette « nouvelle histoire » est une histoire des sociétés, de leur organisation matérielle, de leur économie, de leur mentalité. Elle donne de l'importance aux faits sociaux, s'appuie sur la sociologie, la géographie, la démographie. Les faits auxquels elle s'intéresse sont dans une plus longue durée que les événements. C'est pourquoi la structure sociale d'une époque, le cadre qui constitue la vie des gens d'une époque, y est étudiée plus que le sautilllement de l'actualité. Un mouvement qui

s'impose dans un champ d'études à l'université tend à percoler plusieurs années plus tard aux niveaux antérieurs de formation. Une telle approche de l'histoire est coutumière au cégep, elle ne l'était pas encore au primaire et au secondaire. Pour que l'histoire, devenue l'univers social, soit bien enseignée ainsi, elle implique un grand bagage culturel et demande à l'enseignant qu'il réétudie l'histoire et même son histoire.

Quant aux sciences, la place qui était faite dans le curriculum d'études du primaire et du secondaire était essentiellement déterminée par la demande universitaire, relayée par le collégial, d'accroître le nombre d'ingénieurs et de scientifiques. La formation en sciences était considérée comme indispensable pour ceux qui poursuivent les études universitaires et non pas comme une formation culturelle nécessaire à tous qui devons vivre dans un monde façonné par les avancées scientifiques et technologiques. Une telle conception de l'enseignement des sciences qui a été privilégiée chez nous depuis les années 1960-70 nous vient des États-Unis, traumatisés par l'avance que semblaient avoir prise les Russes dans la guerre de l'espace en lançant, les tout premiers, un Spoutnik autour de la terre en 1957. L'enseignement des sciences à l'école a alors été rendu responsable du retard scientifique constaté. Il fallait réagir. Les réformes de l'enseignement des sciences ont, sous cette pression, été confiées alors à des spécialistes disciplinaires qui ont privilégié une approche des sciences insistant sur des concepts et des notions théoriques relativement complexes, leur but étant de produire une élite capable de rattraper le retard scientifique.

Au moment de la rédaction de notre rapport sur la réforme du curriculum, j'avais sous-estimé les résistances des professeurs de sciences et de leurs associations à une approche de l'enseignement des sciences qui rompait avec l'approche disciplinaire qui leur était coutumière. Je croyais que les raisons qui fondent le mouvement de revitalisation de l'enseignement des sciences du mouvement STS avaient davantage pénétré chez nous. Cette approche donne moins d'importance aux aspects formalistes, elle s'intéresse aux connaissances scientifiques qui peuvent être utiles dans la vie de tous les jours, aux savoirs technologiques qui sont en relation avec la science, à la nécessaire mobilisation de ces savoirs pour comprendre les conséquences de technologies ou d'inventions scientifiques, par exemple, le clonage, la culture de tissus, les OGM... En 2005, j'ai produit pour la revue *Spectre*, la revue de l'Association des professeurs de sciences du Québec, un texte sur La formation des sciences dans le programme d'études. Si nous avions mieux perçu les résistances que soulèverait cette approche, le contenu de cet article aurait figuré dans notre rapport *Réaffirmer l'école*. Mais ici encore, il ne suffit pas que le contenu du programme soit changé. Pour qu'il ait un plein effet dans le curriculum réel, celui de la classe, il faut que cette orientation nouvelle soit bien comprise. Cela demande changement de perspective, réappropriation de son cours de sciences et, pensez-vous que l'on puisse, comme par magie, passer au primaire d'un programme antérieurement insignifiant et pourtant négligé par suite d'une culture scientifique personnelle des enseignants pauvre sinon inexistante, à un programme exigeant qui demande une culture scientifique solide?

3 - Changements dus à la recherche d'un développement chez les élèves de savoirs durables

Je n'ai pas besoin de vous rappeler ici pourquoi (explosion exponentielle des connaissances, nécessité de la formation continue) un programme d'études doit viser de tels savoirs chez les élèves. Mais quels sont ces savoirs? Voici comment dans une conférence

prononcée il y a 22 ans au cégep de Limoilou, je posais le problème. C'était ce genre de réflexion à laquelle on était convié dans les années 80, dans le réseau collégial. Le rapport Nadeau avait, en 1976, défini la caractéristique de la formation donnée au collégial comme celle de la formation fondamentale et le Conseil des collèges dans ces années-là mettait en place les fondements d'un programme d'études du collégial. Pour répondre à la question « quels sont les savoirs durables », j'avais pris comme point de départ cette phrase de Renan : « Il est vrai que les choses apprises disparaissent en grande partie, la marche que l'esprit a faite par elles reste ». Quelle est donc « cette marche de l'esprit » qui reste?

« Toute la tradition pédagogique depuis des siècles sait que la formation n'est pas dans l'accumulation des connaissances. Mais faisons l'exercice de ce que nous a laissé l'école pour repérer ces savoirs qui restent. Si, dans mon propre cas, je regarde en arrière, qu'est-ce que je trouve?

Au niveau le plus général, je trouve des choses aussi élémentaires que la maîtrise de soi : apprendre à écrire correctement, apprendre à résoudre un problème dans un temps limité, apprendre à travailler en silence, ce sont là des exercices de maîtrise de soi; l'esprit critique : savoir se surveiller, savoir retourner un problème dans tous les sens, repousser une solution afin de mieux l'examiner, se défier de soi, ce qui conduit à prendre en considération l'opinion d'autrui; l'habitude de l'analyse : considérer le monde et les situations comme complexes, en saisir les éléments dont il faut découvrir les liens pour procéder à de nouvelles synthèses, etc.

À un niveau moins général, ce qui reste, ce sont des techniques plus ou moins larges requises lors de la formation scolaire : techniques d'exploration, de formation et de vérification d'hypothèses, développées entre autres par la pratique de la méthode scientifique; techniques d'établissement de diagnostic à partir d'indices ou de symptômes, techniques qui ne se réduisent pas aux premières, et que la pratique des sciences humaines développe; techniques de validation des données : contrôle par échantillonnage, recoupements...; techniques de lecture : savoir lire vite, savoir lire en sautant des passages tout en suivant ou en devinant la ligne générale du texte; savoir disposer ses notes en ordre; savoir parler, non pour s'exprimer, mais pour s'expliquer : s'exprimer, c'est facile, mais savoir ordonner les idées, calculer les transitions, revenir sur un point et l'aborder selon d'autres perspectives afin de l'éclairer aux autres, mais aussi à soi, cela est difficile et demande une longue pratique, etc.

À un niveau encore moins général, il me reste des notions, des concepts empruntés à des disciplines que j'ai fréquenté : mathématiques, biologie, sociologie, philosophie, linguistique, etc. Le reste qui, par la suite, n'a pas eu l'occasion de s'exercer dans une profession est oublié. » (*Enseigner au cégep*, conférence donnée au Cégep de Limoilou le 21 mai 1986).

Pour traduire un tel type de préoccupation, le nouveau programme nomme quelques savoirs-faire généraux dont le développement n'est pas renvoyé à un cours, mais doit être la préoccupation de chacun des enseignants : exploiter l'information, exercer un jugement critique, se donner des méthodes de travail efficaces, exploiter les technologies de l'information et de la communication, coopérer, communiquer de façon appropriée... Ce sont ces compétences transversales, objets de sarcasmes, mais qui ne sont jamais nommées, car si on le faisait on ne pourrait plus en rire. De plus, le programme d'études indique aussi les savoirs-faire particuliers à chaque discipline que l'enseignement de cette discipline développe chez l'élève. Par exemple,

pour les mathématiques du primaire, les « compétences » dont le développement chez l'élève doit préoccuper l'enseignant sont au nombre de trois : la capacité de résoudre des problèmes, la capacité de raisonner, la capacité d'utiliser le langage propre aux mathématiques. Mais ce n'est pas tout. Pour pouvoir transmettre des « savoirs durables », ce ne sont pas seulement des savoirs-faire qui doivent être développés. Il faut aussi s'attarder davantage dans les cours à faire maîtriser par les élèves, dans les différentes matières, des notions génériques, celles dont le champ d'application est large et qui serviront longtemps. Il faut donc les repérer. Mais pour faire ce travail, c'est l'économie générale du programme d'études utilisé depuis 20 ans qu'il a fallu changer en faisant bouger les lignes de partage disciplinaire dans un ensemble dont la logique était la balkanisation.

Ces changements sont déroutants pour les enseignants, non pas les compétences disciplinaires — on les pratiquait sans les nommer ainsi de tout temps, faire des mathématiques a toujours été apprendre à résoudre des problèmes, apprendre à raisonner, connaître et savoir se servir des symboles du langage mathématique —, mais le développement des compétences transversales semble poser plus de problèmes. Cela vient-il de la difficulté qu'il y aurait à les évaluer comme le disent certains représentants de syndicats d'enseignants, au point que la ministre a envoyé l'examen de cette question au Conseil supérieur de l'éducation? La vraie difficulté ne serait-elle pas plutôt autre? Ce qui permet de les évaluer, c'est l'observation et le jugement porté sur ce qu'on observe, on évalue aussi ainsi les comportements des élèves qu'on inscrit sur le bulletin. Mais pour qu'il y ait observation, il faut que les élèves aient l'occasion de les mettre en pratique, ce qui peut obliger l'enseignant à changer de pratique. Si l'enseignant et le manuel sont dans la classe les seules sources d'information, l'élève n'aura guère l'occasion de développer les capacités d'aller chercher l'information et de l'exploiter. Si l'enseignant dans sa classe ne donne aucune place, ou donne une place restreinte au travail collaboratif entre élèves, le développement de la capacité à coopérer ne pourra avoir lieu. La difficulté posée par les compétences transversales n'est pas d'abord dans leur évaluation, elle est dans le changement de pratique que cela suppose chez les enseignants. Ce n'est pas pour rien que la critique relative aux compétences transversales a pris de l'ampleur au moment où la réforme des programmes a atteint le secondaire.

Quant aux remembrements de contenus de programme autour de concepts plus génériques, vous savez par les expériences de refonte de vos programmes dans les cégeps que cela ne se fait pas sans difficulté et que des justifications très rationnelles peuvent servir aussi à cacher le refus de bouger les lignes de son cours parce qu'il faudra le refaire. Vous savez aussi par expérience que certaines matières sont, pour de tels réaménagements, plus ductiles, plus souples, ce sont les sciences humaines, et d'autres plus dures, plus rigides, les sciences. Pensez-vous que les contenus qui étaient distribués dans des cours différents au premier cycle du secondaire (physique, biologie, écologie, technologie) et qui rassemblaient des éléments de contenus concernant la géologie, l'astronomie, la physique, la chimie, la biologie et la technologie et étaient organisés selon la logique propre à ces quatre cours puissent facilement se réorganiser dans un seul cours? Pensez-vous que face à ces éléments de cours réorganisés selon des concepts centraux rassemblés autour de quatre univers (l'univers matériel, l'univers vivant, la terre et l'espace, l'univers technologique) un enseignant habitué aux précédents cours puisse au début facilement s'y retrouver? De même pour l'histoire générale. Antérieurement, en 100 heures l'enseignant pouvait parcourir à son gré et à son rythme l'histoire humaine de la préhistoire à nos jours. Il doit maintenant faire le même parcours dans le temps, mais pour les périodes retenues, il doit mettre

l'accent sur un élément de l'univers social dont la manifestation est encore visible dans notre société : la Grèce et une première expérience de la démocratie, Rome et la mise en place de l'état et du Code civil, la construction de l'occident et la christianisation, la révolution américaine ou française et l'importance donnée par des Déclarations des droits, l'industrialisation et la révolution économique et sociale, etc. Une telle façon d'approcher l'histoire pour y trouver les racines du présent est intelligente, stimulante pour les élèves, mais elle demande des enseignants cultivés.

4 - Changements dus à la libération de l'espace professionnel des enseignants

Les carcans — mais c'était aussi des balises confortables — qui jalonnaient au moyen d'objectifs et de sous-objectifs nombreux les démarches d'apprentissage d'un programme et qui permettaient de valider la progression des élèves au moyen de tests objectifs calqués sur les étapes prévues dans ces apprentissages, ne sont plus là. L'espace professionnel est libéré. Mais cette situation, même si elle était désirée, ne va pas sans mettre désormais sur les épaules des enseignants le poids des décisions et de la responsabilité. Il leur faut apprendre ou réapprendre à exercer leur rôle dans ce nouveau dispositif et la tâche devient plus lourde, plus prenante. Par pudeur et par fierté, ils cachent ces difficultés et leurs malaises, mais il suffit de savoir observer et écouter pour saisir la recherche tâtonnante de repères, l'insécurité et même chez certains le désarroi.

Les points de difficultés sont nombreux, mais je voudrais vous en signaler trois. Celle de la réappropriation de l'exercice du jugement dans l'évaluation, tout d'abord. Et la bataille du bulletin est un symptôme qui dit que cette appropriation n'est pas facile. C'est que l'abandon du recours systématique aux tests d'évaluation implique qu'on recoure davantage à des questions à développement, plus longues et plus difficiles à corriger. Et en cascade le poids des travaux et de leur correction s'allonge parce que l'aisance que les élèves peuvent démontrer dans ce type d'évaluation (car désormais, c'est cela qu'évaluera le ministère) dépendra des travaux de même nature qu'ils auront eus et de leur nombre. Ce qui, pour certaines classes du secondaire dans lesquelles les travaux des élèves étaient inexistantes ou insignifiants, peut constituer en soi une petite révolution.

Une autre difficulté vient de ce qui constitue l'outil privilégié de l'enseignement au secondaire, le manuel. Dans les manuels antérieurs, tout était hiérarchisé, balisé, ordonné. Or, la logique de composition de nombreux nouveaux manuels est concentrique, les connaissances à retenir ne sont pas toujours bien distinguées des situations d'apprentissage dans lesquelles on demande de les découvrir ou de les appliquer. Les éditeurs veulent que leurs manuels soient acceptés, et pour faire preuve qu'ils sont bien dans l'esprit de la réforme, ils empruntent le même modèle. Pour être efficace, l'enseignant devra compléter un tel manuel par des notes de cours qui disent l'essentiel à retenir, ce qu'il faisait rarement.

La troisième difficulté vient du manque de tradition du travail d'équipe d'enseignants de matières différentes. Dans la conception des programmes antérieurs, les éléments sont isolés les uns des autres, la conception même et l'organisation du temps et de l'espace de l'école polyvalente ne poussaient pas à la responsabilité de groupes d'élèves par un groupe d'enseignants de matières différentes, alors que le programme nouveau pour produire son plein effet le demande : il faut ici aussi changer, passer de l'isolement à la concertation.

Toutes ces choses, à vous qui êtes professeurs du collégial, vous paraissent banales. Oui, elles sont normales dans une situation de professeur-professionnel. Elles n'étaient pas requises au même degré dans une situation de professeur-applicateur. Le passage d'une situation à l'autre demande que se créent de nouvelles normes de comportement et cela prendra du temps. Mais, il faudra aussi que se crée ce tissu conjonctif que suppose la vie d'un corps d'enseignants professionnels, tissu qui est fait d'une culture de perfectionnement professionnel, d'organisations de colloques, de créations de revues de pédagogie, de production de manuels, toutes choses qui ne soient pas tributaires des initiatives du ministère, mais des enseignants eux-mêmes et de leurs associations professionnelles. Des choses de cette nature existent dans le réseau des cégeps. Elles n'étaient pas là au départ, des initiatives les ont créées.

5 - Changements dus à la perspective culturelle inscrite comme orientation générale du programme d'études

Si les changements structurants dont j'ai parlé jusqu'à présent tendent tous, du moins dans un premier temps, à complexifier et à alourdir la tâche de l'enseignant, il en est une qui, si elle était bien comprise et si ce qu'elle représente était mieux exploité, pourrait au contraire l'alléger parce qu'elle lui donnerait du sens. Ce changement, c'est la perspective culturelle qui a été choisie pour marquer l'orientation générale du programme d'étude. C'est là, l'originalité du programme d'études québécois. Cette orientation explique par exemple les choix de perspectives des cours d'histoire et de sciences dont je vous ai parlé, mais ce sont toutes les matières qui sont touchées par elle. Il suffit de parcourir les contenus des matières du programme d'études pour y voir sans cesse associés des éléments et des repères culturels. Et ces éléments, loin d'alourdir les programmes, les aèrent parce qu'ils leur donnent du sens.

Faute de temps, je ne raconterai pas ici comment cette idée s'est forgée lors des États généraux sur l'éducation. Je dirai seulement que lors de ces assises, pour beaucoup les éléments culturels d'un programme se limitaient aux arts et à la littérature et que jamais les techniques et les sciences ou les mathématiques n'étaient perçues comme des objets culturels. Ces réactions dénotaient une idée restreinte de la culture et un manque de conscience du rôle social rempli par l'école.

L'école n'est pas faite d'abord pour permettre l'adaptation de la main d'œuvre. Plus tard, à l'enseignement professionnel, au cégep ou à l'université, on peut comprendre que l'école ait cette fonction, mais non à la maternelle, au primaire ou au secondaire. L'école, à ces niveaux, est faite d'abord pour permettre aux enfants des hommes et des femmes d'entrer en humanité. Car le monde où il leur faudra vivre n'est pas un monde naturel, c'est un monde construit par les hommes, c'est un monde culturel, fruit et résultat des créations de l'homme. Ces objets culturels ce sont les langues et tout d'abord la langue maternelle, les sciences, les techniques, les arts, les institutions politiques, sociales, économiques, religieuses. C'est à cela que l'élève est introduit à l'école pour que son univers, qui n'est plus naturel, mais culturel et où il lui faut vivre, ne soit pas subi. Mais pour qu'il ne le subisse pas, ce qui est la situation de l'analphabète fonctionnel, il faut qu'il le connaisse, le comprenne, le reconnaisse comme humain. Ainsi, portée sur des épaules de géant, chaque génération à son tour transforme ce monde. Ainsi, l'école doit donner aux jeunes les instruments qui leur permettront à leur tour de le transformer. Ces instruments sont la raison, l'imagination, l'esprit critique, mais aussi l'ouverture du cœur qui vivifie l'intelligence. Mais

comment leur donner ces instruments sans qu'ils aient à l'école l'occasion de les développer? Et comment peuvent-ils les développer s'ils n'ont pas à l'école même l'occasion de les exercer?

Le chantier de transformation ouvert par cette réforme est grand. La tâche sera rude. Elle ne pourra se faire que si les acteurs qui y travaillent ont une conscience claire et reconnue du rôle qu'ils jouent. Or, le primaire et surtout le secondaire souffrent de déficit en cette matière. La représentation que l'école elle-même se fait de sa fonction est floue, la représentation que se fait de son rôle l'enseignant aussi, surtout du secondaire. Et cela a une incidence sur la représentation sociale que l'on se fait des enseignants, et c'est sans doute pourquoi il y a, dans les niveaux supérieurs d'enseignement, une condescendance teintée de mépris pour ceux qui travaillent dans l'école ordinaire, l'école de base.

Or, bien des choses sont changées quand on prend conscience de ce que signifie le choix d'une perspective culturelle pour le programme d'études :

— Ainsi, on voit alors mieux le sens de cette institution qu'est l'école : l'école est le lieu de la transmission culturelle. Elle est même dans nos sociétés le seul lieu structuré de transmission. Sans affiliation à une histoire, sans transmission d'héritages, il n'y a pas de processus d'humanisation. C'est pourquoi le rôle de l'école, comme lieu structuré de transmission entre les générations, est indispensable.

— Ainsi, on peut aussi alors mieux dire aux élèves le sens de leurs études : les objets qu'on étudie à l'école viennent certes du passé et ils ont été créés, inventés, pour résoudre des problèmes pratiques ou de compréhension du passé, mais ils sont aussi des réalités du présent. Ils sont là dans notre environnement et leur connaissance va leur servir, pas seulement plus tard, mais non, là, déjà, tout de suite.

— Ainsi, l'enseignant peut aussi alors mieux voir ses rôles, ceux de passeur culturel et d'éveilleur d'esprit. À la fois les deux, parce qu'on ne transmet pas un héritage comme on transmet un paquet. L'héritage ne se transmet pas passivement, il se conquiert (« Ce que tu as reçu en héritage, gagne-le » disait Goethe) et qu'il faut donc que l'élève le fasse sien, mais aussi parce qu'il faut transmettre aussi aux jeunes ces instruments qui font de l'homme un être entreprenant, inventif, créateur.

III - Deux questions complémentaires

Je ne voudrais pas terminer cette conférence sans aborder deux questions qui sont sans doute d'un moindre intérêt pour vous, mais qui commencent à préoccuper certains acteurs du secondaire. L'une concerne la réussite des élèves du secondaire, l'autre la manière dont le ministère présente la réforme du programme d'études. Il est évident que ces deux questions et leur résolution peuvent avoir une influence sur le succès de cette réforme.

La réussite des élèves au secondaire

Dieu sait si l'on a fait du secondaire le bouc émissaire de l'échec de l'école au Québec. Et Dieu sait pourtant le nombre de choses qui y ont été essayées, pour relever dans les écoles secondaires le défi de la réussite, sous l'œil inquisiteur du palmarès des écoles, au milieu de la

concurrence entre le public et le privé et avec le soutien de programmes du ministère (*Agir autrement*). Les grilles d'analyse utilisées au secondaire pour examiner les conditions de la réussite sont nombreuses. Mais elles sont analytiques et elles ont eu comme effet d'occulter une question plus globale qui commence à se poser : est-ce que l'école secondaire que nous nous sommes donnée, l'école polyvalente et son organisation peuvent répondre au phénomène de l'adolescence de masse que créent l'obligation et la pression pour des études de plus en plus longues?

Je ne suis pas sûr qu'on prenne suffisamment conscience d'une des difficultés auxquelles sont confrontés des jeunes à qui la contrainte sociale impose à cet âge la perspective d'une longue scolarité. C'est pour faire prendre conscience de ce fait que je parle d'adolescence de masse. Il faut distinguer puberté et adolescence. La puberté est une étape de développement de la personnalité dans laquelle les transformations du corps et la maturation physiologique et sexuelle jouent un rôle important dans la construction de l'identité du jeune. C'est une étape obligée de son développement. L'adolescence, elle, est un phénomène social et culturel. C'est l'allongement du temps écoulé entre la maturation physiologique et l'insertion socioprofessionnelle qui, par suite de l'obligation scolaire, crée le phénomène de l'adolescence. Dans les sociétés traditionnelles, il n'y a pas d'adolescence, à la maturation physiologique correspond l'insertion dans le travail. Dans les sociétés traditionnelles, l'adolescence est un privilège social de quelques-uns, de ceux qui font des études. Leur énergie physique est investie dans le travail intellectuel. Ils y voient un avantage social et les emplois auxquels ils se destinent vont requérir peu d'investissement physique.

Mais quand on prend conscience de ce fait, on jette un autre œil sur l'organisation de l'école polyvalente, une forme d'organisation conçue pour organiser les ressources enseignantes et non pour soutenir les élèves. Dans certaines écoles secondaires, les enseignants dans leurs locaux se trouvent entre enseignants de la même discipline et non entre enseignants de disciplines différentes enseignant aux mêmes groupes d'élèves. Et dans certaines écoles secondaires, ce sont souvent les mêmes que les premières, les élèves changent de classe selon le cours et le seul lieu qui leur appartienne est leur case. Des choses analogues ont été vécues au début des collèges, des ajustements pour favoriser l'appartenance des élèves ont été portés. Mais si je parle de ces choses, c'est parce que je connais des écoles secondaires qui, malgré l'inertie des traditions d'organisation et les contraintes de la convention collective, transforment avec leurs enseignants l'organisation, surtout au premier cycle du secondaire au moment où commence à germer dans la tête de l'élève l'idée de décrocher d'études qui n'arrivent plus à les motiver. Ces questions ne sont pas banales et elles ont un rapport avec la réussite des élèves, mais aussi avec la réforme du programme. Le phénomène de balkanisation dont souffrait l'ancien programme a un rapport avec l'organisation polyvalente qui ne facilite pas l'échange et l'appartenance. Ce sont les mêmes principes qui s'appliquent dans la logique de constitution du programme et dans l'organisation des ressources (temps, espace, enseignants). On ne peut penser faire produire son plein effet à l'un sans toucher à l'autre. Autant dans le rapport Corbo que dans celui que j'ai présidé, vous trouverez un paragraphe qui le dit.

La manière dont le ministère présente le programme d'études et sa réforme

Les quelques indications que je vous ai données sur les changements introduits dans le programme d'études montrent bien, je pense, du moins à vous qui connaissez et avez vécu des changements de programme, qu'il y a bien là une réforme du programme d'études et qu'elle n'est

pas cosmétique. Elle n'est pas non plus rêvée ou fantasmée. Les quelques exemples de changements de contenus ou de perspectives que je vous ai donnés, je ne les ai pas inventés, je les ai vus dans le document du ministère (c'est vrai que j'ai de bons yeux) et aussi dans quelques manuels que j'ai pu consulter. Mais alors comment se fait-il que le ministère ait parlé de réforme pédagogique ou de nouveau pédagogique? Les organes de communication du ministère ignoraient-ils ce qui se faisait réellement au service des programmes? ou bien la refonte du programme était-elle une manière de reprendre (mais sous une forme très savante comme pour mieux asseoir sa légitimité) la posture de l'État-pédagogue que la libération de l'espace professionnel de l'enseignant ne l'autorisait plus à prendre?

J'espère que le document ministériel qui présente les programmes sera un jour réécrit. Je ne sais pas si tout cet appareil de concepts autour du programme par compétence, appareil complexe, savant, prétentieux, inutile et, au vu des incompréhensions qu'il suscite, nocif, sera évacué lors de cette révision. Il y aurait des façons de dire les mêmes choses autrement et de façon intelligible, mais je sais aussi que les spécialistes jargonnants ont la tête dure. Mais si le document était un jour réécrit, j'aimerais qu'on n'oublie pas qu'il doit s'adresser d'abord aux enseignants, car ce sont eux d'abord qui auront à changer; les effets de jambe pour s'épater entre spécialistes internationaux d'élaboration de programmes devraient y avoir peu de place.

Ce document devrait aussi dire les raisons qui ont mené aux changements proposés et les perspectives nouvelles qui ont présidé à cette refonte du programme. On ne change pas un programme d'étude au nom d'une prétendue nouvelle théorie de l'apprentissage dont il serait comme l'application ou l'illustration. Il n'y a pas de création ex nihilo d'un programme. Il y en avait déjà, un, là. Un programme d'études est un construit social, c'est ce qu'à une époque donnée on pense qu'il faut que les enfants apprennent et sachent. De temps à autre, une refonte est nécessaire, un nouveau construit social doit remplacer l'ancien, il faut énoncer pourquoi. C'est respecter celui qui doit changer que de le lui dire. Ces choses à dire n'ont pas à être inventées, elles sont dites dans les rapports qui ont préparé la réforme.

Dans ce document, on devrait aussi mettre davantage en relief les contenus du programme nouveau. Ils occupent trop peu d'espace par rapport à ce que disent les spécialistes de processus qui prennent beaucoup de place pour dire combien ils sont cohérents. Ces contenus sont comme noyés. Ces contenus, c'est la première chose que l'enseignant veut légitimement connaître. De peur qu'il ne s'arrête à leur lecture, on lui assène de longs développements sur les intentions pédagogiques qu'il doit avoir en utilisant ces contenus. Mais ces phrases tournent à vide parce que les contenus qui leur donneraient chair et sens ne sont pas encore là. Résultat : on n'est pas plus avancé, on abandonne la lecture, on n'atteint jamais les contenus. Alors, on attend le manuel pour savoir ce qu'il faudra enseigner ou, si l'on est un peu de mauvaise foi, on prétend que le programme demande que l'on développe à vide des compétences sans connaissances. De plus, vous l'avez vu, beaucoup de contenus des matières de ce programme ont été l'objet de remembrements, d'approches nouvelles. Or, les intentions qui ont présidé à ces changements sont très peu explicitées. Ce qui n'est pas rendre justice au travail des enseignants qui ont travaillé à cette élaboration et se priver aussi de fournir aux enseignants qui auront à donner ces nouveaux cours des clefs pour comprendre ce qui est désormais visé.

Il est évident que le nouveau programme d'études prévoit des objets dont la maîtrise par les élèves requiert de leur part une activité de l'esprit qui doit avoir l'occasion de s'exercer. Mais

pourquoi ces choses ne peuvent-elles pas être dites simplement sans recourir à l'autorité de ce que serait la nouvelle théorie de l'apprentissage, le socioconstructivisme? Oui, je le sais, l'ancien programme s'était mis sous l'obédience de l'autre théorie de l'apprentissage, le behaviorisme, et l'on en a déploré les effets. Est-ce pour se le faire pardonner qu'on se sent obligé de se mettre sous la protection de la nouvelle ou plutôt de la prétendue nouvelle? Alors que l'erreur à éviter est justement de présenter un programme d'études au nom d'une théorie.

Les intentions sont bonnes et le ministère veut sans doute et à juste titre que les pédagogies qui donnent de l'importance à l'engagement actif de l'élève dans ses apprentissages soient utilisées puisqu'un certain nombre d'objets qu'il établit dans son programme les postulent. Mais le moyen utilisé est mauvais, contre-productif quand on connaît ce qui fait agir les enseignants et les valeurs de ce milieu. Ce n'est pas ce que dit une théorie de l'apprentissage qui fait agir un enseignant, mais des croyances et des convictions. Il y a et il y a toujours eu des enseignants qui pensent que l'élève n'est pas une outre vide à remplir, mais un feu à alimenter. Et même quand la doxa régnante mettait l'accent sur la mémoire ou la répétition, ils ont toujours réussi à survivre et à contourner le système. Ce sont d'ailleurs de tels enseignants dont on se souvient et qui nous ont nous-mêmes marqués. Je dirai même plus, s'ils n'avaient pas existé, il n'y aurait pas de théorie constructiviste. La théorie ne fait que mettre en lumière de façon savante ce qui est sous-jacent à une pratique, et le prurit théorique des facultés de l'éducation se nourrit en parasitant les pratiques innovantes. Ce texte de Montaigne que je vais vous lire a inspiré des milliers d'enseignants. Il est constructiviste sans dire le nom : « *C'est témoignage de crudité et d'indigestion que de regorger la viande comme on l'a avalée. [...] Les abeilles pillotent deçà delà les fleurs, mais elles en font après le miel qui est tout leur; ce n'est plus thin, ny marjolaine. [...]. Les pièces empruntées d'autrui, l'élève les transformera et mêlera pour en faire un ouvrage tout sien, à savoir son jugement. Son institution, son travail et étude ne visent qu'à le former [...] Savoir par cœur n'est pas savoir* ». C'est dans les Essais et ça date de 1580.

Il faut trouver le moyen de parler de ces choses autrement qu'en évoquant des théories. À ceux qui ne sauraient comment faire autrement et veulent éviter les images parce que ça ne fait pas sérieux, je suggère la lecture d'un texte important, oublié, négligé. Ce texte porte comme titre « L'activité éducative ». C'est le rapport annuel de, je pense, 1970 du Conseil supérieur de l'éducation. Il a été écrit par Angers. C'est une plume racée d'éducateur, d'humaniste.

Je conclus brièvement.

On me demande parfois : « Cette réforme, tu penses que ça va marcher, que c'est pour le mieux? » Je leur réponds par cette phrase de Lichtenberg : « Je ne sais pas si ça ira mieux parce que ça change, mais je suis par contre certain qu'il fallait que ça change pour que ça aille mieux ».

Récemment, Bernard Landry a mis sa signature sur une pétition qui demandait qu'on stoppe la réforme et il se justifiait de l'avoir fait en évoquant qu'il était père et grand-père et donc, ai-je interprété, préoccupé de l'éducation des générations montantes. J'aimerais lui dire deux choses :

— J'ai participé avec d'autres à l'élaboration de cette réforme sans avoir jamais cherché personnellement à faire partie de ces groupes et comités. Mais quand on est venu me

chercher, j'ai accepté. Ce qui m'a animé, et je peux témoigner qu'il en fut de même pour tous les membres des deux comités qui ont eu à déterminer les assises de cette réforme, les membres du comité Corbo et ceux du mien, c'est la préoccupation de la formation de la génération montante. C'est cela qui nous animait et nous sentions parfois physiquement le poids de cette responsabilité. D'ailleurs, dans les premières pages du rapport Corbo on trouve cette phrase : « Nous avons écrit ce texte en pensant aux jeunes du Québec et pour témoigner de notre confiance en eux ». Et c'est signé : Le groupe de travail.

— Quant à la pétition, on ne me l'a pas présentée. Et l'aurait-on fait que je ne l'aurais pas signée parce qu'il y a longtemps que je me suis fait obligation de ne pas signer de pétition. C'est aussi pourquoi je n'ai pas signé la Déclaration pour le maintien de la réforme. Mais j'ai pris position à ma manière en écrivant un livre: *Pour l'école, Lettres à un enseignant sur la réforme des programmes*.