

**Pour une réécriture et une refonte du document de présentation du
programme de formation du secondaire**

Note à l'attention des responsables ministériels de la formation des jeunes

Paul Inchauspé
24 mars 2008

Pour une réécriture et une refonte du document de présentation du programme de formation du secondaire

Réforme du programme d'études ou renouveau pédagogique? (page 3)

Présentation du programme d'études dans les documents ministériels (page 5)

I- Certains éléments de la présentation actuelle sont source de conflits stériles et de confusions

a) L'approche par compétence (page 5)

b) Les références aux théories d'apprentissage (page 11)

II- Les intentions des changements apportés aux contenus des matières du programme ne sont pas suffisamment explicitées (page 12)

III- La lisibilité de ces documents, même pour ceux à qui ils sont d'abord destinés, les enseignants, est très faible (page 14)

Réforme du programme d'études ou renouveau pédagogique?

Une des difficultés posées par la réforme des programmes vient de ce qu'elle n'ose dire son nom : on appelle réforme ou renouveau pédagogique ce qui est d'abord une réforme du programme d'études. La politique éducative qui la fonde se nomme « *L'école tout un programme* ».

Ce changement se justifierait s'il n'y avait plus une réforme du programme d'études. Mais à l'évidence même, des changements très importants sont portés à l'ancien programme : la grille-matière change, des matières disparaissent, d'autres voient leur temps augmenter, des remembrements importants des champs traditionnels disciplinaires sont proposés (notamment en sciences et en sciences humaines), des orientations nouvelles sont données à certaines matières (notamment pour l'histoire, les sciences, l'enseignement religieux), des objets d'apprentissages antérieurement peu explicités sont nommément désignés dans le programme : compétences transversales, domaines de vie, les parcours curriculaires des élèves au secondaire sont redessinés autrement. Si tout ceci ne constitue pas une réforme du programme d'études, c'est refuser de voir l'évidence.

Or, présenter ce qui est d'abord une réforme du programme d'études comme réforme pédagogique a entraîné une série de difficultés pour la mise en œuvre de la réforme elle-même. Ces difficultés ne sont que trop connues et l'on commence à peine à en sortir :

- On ne comprend pas d'où vient cette réforme. Les liens avec les travaux du Conseil supérieur de l'éducation, du rapport Corbo, des États généraux, de mon rapport n'apparaissent pas. Tous ces travaux avaient pour mandat d'établir ce que serait le nouveau curriculum d'études. Ils n'ont pas parlé de pédagogie. Ils n'avaient pas à en parler.
- Le ministère se met en situation de faiblesse. La légitimité d'établir et d'imposer les programmes lui est reconnue. Par contre, celle d'imposer une pédagogie, non. Un des éléments de la réforme du curriculum est justement d'éviter l'État-pédagogue, de laisser aux enseignants le choix des moyens (et c'est pour cela que le ministère devait sortir du carcan des conceptions d'organisation de contenus et de formes d'évaluations inspirées des approches skinnériennes qu'il avait précédemment adoptées).
- Se sentant en position de faiblesse, on surcompense en cherchant des fondements théoriques à la « pédagogie nouvelle » qu'il faudrait dorénavant pratiquer. Du coup, on entraîne le débat sur le terrain et les batailles des universités.
- Sur tous les fronts, le ministère est soumis aux attaques. Il passe son temps à se défendre. Alors qu'il n'utilise pas le terrain sur lequel il n'a pas à se défendre, celui d'établir des programmes. Certains éléments du programme ne s'accommodent pas de n'importe quelles pédagogies traditionnelles certes, mais c'est de la justification de la pertinence de ces éléments du programme qu'il doit se préoccuper. Là, il est sur son terrain propre. Les enseignants, le milieu scolaire sauront en tirer les conséquences.

- Et le débat sur la réforme dérape de tous côtés. On ne sait plus ce qui est en cause : les théories d'apprentissage, le bulletin, la conception de l'enseignement de l'histoire, les compétences transversales, l'approche par compétence, la pédagogie par projets, le redoublement, les méthodes d'enseignement de la lecture, les résultats de l'évaluation des élèves, l'opposition à la réforme en France, en Suisse, l'opposition entre les pédagogues et les républicains... bref, on récolte la tempête. L'opposition contre la réforme grossit des oppositions que soulève chacune de ces questions.

Parallèlement, l'attention n'étant pas portée sur ce qu'implique le changement qui est d'abord en cause, la réforme du programme d'études, et en ne regardant pas les choses d'abord sous cette lunette, on néglige des choses qu'il faudrait entreprendre pour faire réussir la réforme.

Ainsi :

- La réforme du programme n'atteint pas les ordres enseignants de la même manière. Le secondaire est bien plus touché. La stratégie employée pour le primaire ne peut suffire.
- On sous-estime le besoin d'explication et de compréhension qu'a un enseignant pour faire des changements d'orientation de cours qu'il a donnés depuis des années.
- On sous-estime le besoin de formation ou de perfectionnement qu'ont les enseignants par rapport aux cours nouveaux (notamment pour les cours de sciences et d'univers social au primaire), besoin de perfectionnement, pas seulement didactique, mais d'abord théorique et de contenu. (Un tel besoin n'est pas seulement pour le cours d'éthique et culture religieuse).
- On sous-estime les difficultés qu'ont et qu'auront les enseignants du secondaire pour s'approprier des rôles que suppose la mise en place effective de ce programme qui ne leur donne plus, comme l'ancien, les échafaudages pour les guider dans les séquences d'apprentissage et dans leur évaluation.

En ne voyant pas ainsi ces difficultés, ou en les sous-estimant, on se prive de mettre en œuvre, ou de susciter, des actions de soutien et de développement professionnel des enseignants.

Revenir à l'axe essentiel de la réforme, celui de la réforme du programme, et à l'attention portée aux difficultés produites par ces changements aux enseignants n'est donc pas anodin. Un tel changement de perspective commence à apparaître dans les actions entreprises par le ministère, mais cela ne sera pas lisible sans que ne soit entreprise une nouvelle rédaction des cahiers présentant les différentes matières du programme, notamment ceux du secondaire.

Présentation du programme d'études dans les documents ministériels

Maintenant que l'élaboration des différents cours des matières constituant le programme d'études est presque terminée, il serait bon qu'il y ait une nouvelle édition des documents ministériels présentant le programme d'études, notamment celui du secondaire. Le contenu même des matières du programme ne serait pas changé, mais la présentation qui en serait faite, oui.

Pourquoi? Pour trois raisons :

- parce que certains éléments de la présentation actuelle sont source de conflits stériles et de confusions,
- parce que les intentions des changements apportés aux contenus des matières du programme ne sont pas suffisamment explicitées,
- parce que la lisibilité même de ces documents, pour ceux et celles à qui ils sont d'abord destinés, les enseignants et les enseignantes, est très faible.

I - Certains éléments de la présentation actuelle sont source de conflits stériles et de confusions

Ces éléments concernent les deux chapeaux sous lesquels est présenté le programme d'études, l'approche par compétence et la référence à certaines théories d'apprentissage. Or, une telle manière de présenter le programme est, non seulement source de confusions qui alimentent des débats inutiles, mais certaines finalités de l'enseignement que le ministère veut rappeler (et qu'il peut légitimement faire dans le cadre de l'énoncé du programme d'études) perdent de leur pertinence au sein de cette confusion.

a) L'approche par compétence

Les textes de présentation générale de chacune des disciplines du programme quand ils parlent de « compétence » ou « d'approche par compétence » ou de « développement des compétences » sont imprécis, confus. Le champ du réseau des concepts que recouvre ces termes n'est pas maîtrisé par les rédacteurs. À la lecture de ces textes, c'est sans arrêt qu'après des phrases parfaitement compréhensibles, on bute sur d'autres qui montrent que l'on confond les choses.

Confusions autour du mot « compétence » :

- Le mot de « compétence » est parfois, un « savoir-faire », parfois, un « savoir-agir » qui se différencierait d'une « aptitude » laquelle serait, elle, un « savoir-faire ». (?)
- Le mot « compétence » est parfois utilisé en référence à des *objets* d'apprentissage (lire, écrire, résoudre des problèmes), parfois en référence à des

fins de l'enseignement ou de l'apprentissage (pourquoi apprend-on? quel est le résultat que l'on vise en apprenant?). Et ici encore, ces fins qu'on évoque avec ce mot sont de nature différente. Parfois, il s'agit du degré de maîtrise d'un savoir (connaître quelque chose et « s'y connaître » dans cette chose marque des niveaux différents de maîtrise), parfois il s'agit de la capacité d'utiliser ce qu'on a appris pour résoudre les problèmes que l'on rencontre dans la vie réelle ou professionnelle (on n'apprend pas seulement pour savoir, mais pour utiliser ce qu'on a appris).

En nommant des choses différentes par les mêmes mots (« compétence », « développement des compétences », « approche par compétence ») on entretient la confusion, car, une chose qui désigne tout ne désigne rien. Et l'on ne se comprend pas.

Cette confusion entraîne un contresens largement répandu et véhiculé même par ceux qui en font la promotion : ce programme d'études serait un « programme par compétence ». Avant, on avait un « programme par objectif », maintenant on a un « programme par compétence ». Or, il n'en est rien :

- Il ne suffit pas qu'un programme d'études indique parmi les objets d'apprentissage quelques « compétences » pour que ce programme soit un « programme par compétence ».
- Un des courants qui a entraîné l'élaboration des programmes par compétence est le mode l'établissement des profils de formation à l'enseignement professionnel ou technique. Ce modèle s'est développé il y a 30 ans en Écosse. Or, le programme de l'école québécoise, qu'on qualifie « d'approche par compétence », n'a rien à voir, ni dans le mode d'élaboration ni dans la nature des compétences visées avec un « programme par compétence » de l'enseignement professionnel ou technique. Dans un cas, les compétences sont en relation avec une discipline scolaire, dans l'autre, des compétences sont en relation avec des activités professionnelles.
- Par une série de glissements, qu'il serait trop long et trop technique d'expliquer ici (et qui partent de la critique de Chomsky sur l'atteinte des « performances » visée par les « programmes par objectifs »), certains associent par amalgame l'intérêt porté aux « compétences » à l'intérêt porté à ce que « l'élève apprend » par opposition à l'intérêt porté aux « objectifs » qui ne se préoccuperaient que de ce que « l'enseignant enseigne ». Les textes de présentation du programme tombent dans ce piège. L'approche par « compétence » qui caractériserait ce programme viendrait de ce que l'on demande à l'enseignant de s'intéresser d'abord à ce que l'élève apprend. Or, les amalgames qui permettent ces tours de passe-passe sont des contresens. Dans la pédagogie par objectifs, les objectifs n'indiquent pas une conduite de l'enseignant, mais de l'élève et l'intérêt porté à ce que l'élève apprend a préexisté avant l'apparition des programmes « par compétence ».

Mais ce n'est pas tout, tant qu'à être confus, soyons-le jusqu'au bout. Rien, dans le programme, ne montre que c'est un programme « par compétence », mais on tient à cette

dénomination, à la « compétence », ou « selon l'approche par compétence ». Alors on se sert de cette dénomination comme ramasse-poussière pour dire des choses concernant les fins de l'enseignement ou des approches pédagogiques, questions importantes et qu'un document de présentation du programme peut aborder, mais questions classiques relatives à l'enseignement et à l'apprentissage, questions qui n'ont pas attendu pour exister que les mots « compétence » ou « approche par compétence » apparaissent dans les préoccupations des sciences de l'éducation. Et ce tour de passe-passe est plus grave que les chicanes techniques relatives à l'utilisation du mot « compétence », car ils alimentent les batailles actuelles autour du nouveau programme.

Les textes de présentation présentent des amalgames de cette nature qui relient de façon factice à « l'approche par compétence » ou au « développement des compétences » des questions qui n'ont rien à voir en soi avec la « compétence ». J'en donne ici quatre exemples :

- Enseignement versus apprentissage. C'est une vraie question qui ne date pas d'aujourd'hui. Les deux variantes dans lesquelles cette question s'est posée, le « *Teaching kills learning* » de Rogers et le « *Moi, j'enseigne, mais eux apprennent-ils?* » de Michel St-Onge, n'ont rien à voir avec la « compétence ». Or, les documents ministériels associent l'importance donnée à ce que l'élève apprend à « l'approche par compétence ». « Le concept de compétence retenu pour le Programme de formation appelle un regard différent entre sur la relation entre l'enseignement et l'apprentissage » (cf. par exemple : *Programme de formation de l'école québécoise, Enseignement secondaire, premier cycle*, page 9 et 10). Et, en prime, on demandera que l'on « change de paradigme » au nom de « l'approche par compétence »!
- « L'activité de l'élève » est indispensable pour qu'il y ait apprentissage. C'est là une des questions classiques de l'enseignement. Elle s'est posée depuis des siècles et l'on n'a pas attendu « l'approche par compétence » pour se la poser de la façon dont les textes de présentation la présentent : « Les savoirs utiles à l'exercice d'une compétence sont ceux qui ont été construits par un élève intellectuellement actif » (*Ibid*, page 9 et 10). Or, une telle idée n'a rien à voir avec « l'approche par compétence » à laquelle on l'associe. Au Québec, un texte important sur ce sujet l'a abordé. C'est *L'activité éducative*, rapport de 1970 du Conseil supérieur de l'éducation et dont le rédacteur fut Pierre Angers. On pourrait s'en inspirer pour parler de ces choses sans jargon. Sans chercher à théoriser la chose, cette idée ou croyance est aussi présente depuis longtemps dans les pratiques pédagogiques comme en témoigne ce texte du programme d'études de l'édition de 1959 qui demandait qu'on cherche à « mettre constamment en activité les facultés de l'enfant »¹.

¹ *Programme d'études des écoles élémentaires de la Province du Québec*, édition de 1959 page 6.

Et voici comment le même document présente l'enseignement de la grammaire : « La grammaire n'est pas un formulaire de définitions et de règles que l'enfant doit apprendre par coeur pour pouvoir les réciter imperturbablement. C'est avant tout une science qu'il acquiert par l'observation réfléchie et qui consiste à découvrir les lois du langage, dans la langue parlée ou écrite, et, une fois ces lois découvertes, bien comprises et formulées, à les appliquer toutes les fois qu'il doit parler ou écrire.

La grammaire n'est pas non plus un manuel qu'il faut étudier page par page et ligne par ligne, mais un aide-mémoire

- « L'approche par compétence indique les limites d'une pédagogie de la transmission » (*Ibid*, page 9 et 10). Or, indépendamment de l'ambiguïté du terme, « pédagogie de la transmission », et de son flou, ne vaudrait-il pas mieux aborder clairement cette question et préciser ce qu'on entend par là sans la mettre sous le chapeau de « l'approche par compétence ». Non seulement on ne voit pas le rapport entre ces deux choses, mais les tenants des « pédagogies de la transmission » se voient ici encore conviés à changer, non à partir d'une réflexion sur les pédagogies, mais au nom de cette nouvelle religion, « l'approche par compétence ».

- La progression dans les apprentissages est une autre des questions classiques de l'enseignement : étapes d'appropriation dans laquelle l'oubli a de l'importance, processus d'intégration de notions nouvelles dans le réseau des savoirs déjà constitués, progression non linéaire, mais qui repasse par les mêmes points vus à un niveau différent, passage progressif de structures rigides (savoirs, savoir-faire, savoir-être) telles qu'apprises, et qu'on répète un peu mécaniquement, à la capacité d'utiliser (adaptation, transfert) ces structures apprises dans des contextes autres que ceux dans lesquels on les a apprises, etc. Des auteurs nombreux ont parlé de ces choses bien avant qu'on ne parle de « compétence » et l'enseignant d'expérience est depuis longtemps sensible à ces questions essentielles dans la progression des élèves. Or, ici encore, le mot « compétence » sert de chapeau pour parler de ces choses. « La séquence du développement d'une compétence ne va pas du simple au complexe, des parties vers le tout. Elle se construit plutôt en fonction des dimensions multiples d'une situation. Le point de départ pour l'utilisation et le développement d'une compétence se situe dans la globalité du défi à relever et le point d'arrivée dans une réponse adaptée à la problématique de départ » (*Ibid*, page 9 et 10). Pour aborder quelques-uns des problèmes posés par la progression des apprentissages et dans l'apprentissage, les réduire au développement des « compétences », sans bien savoir le sens précis donné à ce mot, en parler si mal et de façon discutable (on privilégie sans nuance la méthode globale par rapport à la méthode analytique), et pour couronner le tout, n'avoir pas trouvé de meilleur exemple, pour illustrer ce qui est dit sur la

auquel on se réfère, pour mieux se graver dans l'esprit une définition ou une règle que l'on a découverte par l'observation réfléchie, à l'aide de nombreux exemples que l'on comprend très bien, et que l'on sera parvenu à appliquer presque instinctivement » (page 375).

Et voici comment l'analyse est présentée : « L'analyse n'est pas un étiquetage savant des mots et des propositions dans le seul but de les classer selon leur nature et leur fonction. L'analyse, c'est le travail d'intelligente observation auquel l'enfant s'entraîne, autant pour découvrir les lois du langage que pour vérifier leur application dans la langue parlée ou écrite, pour constater comment les mots sont écrits et pourquoi ils sont écrits de cette manière ; comment ils s'enchaînent dans la phrase pour exprimer la pensée et pourquoi ils s'enchaînent ainsi ; comment, à leur tour, se rattachent les unes aux autres les propositions, quel est le pourquoi de leurs rapports » (page 375).

Observation par l'élève, découverte des règles dans leur application par l'élève, compréhension des rapports par l'élève, voilà des choses qui postulent, sans jargon, une croyance : l'esprit de l'élève n'est pas un réceptacle passif, son esprit est actif et cette activité intellectuelle doit être suscitée et mise en œuvre.

progression des apprentissages intellectuels, et cela dans un document ministériel qui présente le programme d'études à des enseignants, donc n'avoir pas trouvé de meilleur exemple d'illustration que celui de l'apprentissage du hockey², il faut le faire! On peut comprendre la guerre que déclarent certains à « l'approche par compétence ».

Le verdict auquel conduit une analyse un peu informée de ces textes qui présentent les caractéristiques du programme d'études en recourant au concept de « compétence » est catastrophique. À la lecture de ces textes où prolifèrent l'amalgame et le contresens, on est partagé entre l'irritation et la honte, car il s'agit tout de même d'un document ministériel. La « compétence » est utilisée dans des sens différents, en référence à des choses différentes et la présentation d'un tel salmigondis ne semble pas gêner³ les responsables ministériels de ces choses, ni les responsables pédagogiques des commissions scolaires?

Je résume ici les conséquences que cela entraîne :

- Les termes de « compétence », « d'approche par compétence », de « développement de compétences » sont présentés comme étant une caractéristique de ce programme d'études. Or cela tend à faire croire qu'on est ici en présence d'un « programme par compétence » (comme ceux qu'on établit pour des préparations à l'emploi), par opposition à « programme par objectif ». Or, il n'en est rien. De plus, cet amalgame empêche de voir ce qui est tout à fait le contraire, c'est-à-dire une des caractéristiques essentielles de ce programme d'études, celle de l'approche culturelle, approche privilégiée dans la détermination des contenus des matières du programme.
- En disant que ce programme est « centré sur le développement des compétences » et en utilisant le mot de « compétence » pour désigner des choses différentes, on maintient l'ambiguïté sur les intentions du ministère : déterminer un programme d'études ou imposer des approches pédagogiques. En effet, le même mot sert pour désigner des savoir-faire qui sont *objets* d'apprentissage (raisonner, reconnaître des symboles mathématiques) et des *finalités* recherchées par l'enseignement (que l'élève apprenne vraiment, qu'il comprenne et non qu'il récite, que ce qu'il apprend lui serve plus tard dans la vie). Or, ces deux choses

² Je ne peux m'empêcher de vous citer ce texte parce que vous n'iriez pas le chercher : « Par exemple, pour permettre de devenir compétent dans la pratique du hockey, le recours à une démarche fragmentée qui, avant une première partie, exigerait la mémorisation de toutes les règles puis l'acquisition des techniques du patinage et du maniement du bâton ne serait pas très efficace. C'est au cœur même de l'action que le néophyte acquiert progressivement des connaissances et des habiletés qu'il combinera les unes avec les autres. Néanmoins, des séances d'entraînement dirigées par une personne compétente demeurent nécessaires, car elles permettent de décortiquer les divers éléments du jeu pour en affiner la maîtrise et ainsi augmenter l'aisance du joueur ». (*Ibid*, page 9 et 10). Oui, mais auparavant ne faut-il pas savoir se tenir sur des patins !

³ Au point qu'on peut se poser des questions sur les raisons d'un tel fiasco : maladresse ? incompétence ? confiance dépourvue d'esprit critique accordée à des courants de pensée universitaires ? manque de vigilance ? De telles interprétations peuvent sembler dures, mais elles restent tout compte fait bienveillantes. Car il ne serait pas difficile pour un esprit malveillant de montrer, à partir de l'analyse de ces textes, comment ce sont ces manipulations qui ont permis un détournement de mandat pour tenter de faire d'une réforme du programme d'études, une réforme de l'enseignement.

ne sont pas de même nature. Dans le premier cas, il s'agit effectivement de compétences et ces compétences peuvent être objets d'un programme d'études. Dans le deuxième cas, il s'agit d'intentions d'enseignement, de visées de la formation. Ces visées, ces intentions sont très générales, elles énoncent un horizon, mais surtout elles concernent non le contenu du programme mais l'acte d'enseigner, ses intentions. On peut les rappeler dans un document traitant du programme, mais elles ne constituent pas le programme.

- Ces intentions d'enseignement peuvent être dites et rappelées sans les mettre sous le chapeau générique « développement des compétences ». Ces questions ont été abordées avant que le mot « compétence » n'entre dans le magasin général des concepts des sciences de l'éducation. Des universitaires recyclent actuellement sous ce terme générique (utilisé par Chomsky dans sa critique de l'approche behavioriste de l'apprentissage d'une langue) un certain nombre d'idées concernant les fins de l'enseignement que leur *trip* behavioriste leur avait fait antérieurement négliger. Ce n'est pas une raison pour que le document ministériel fasse de même. D'abord, le lecteur ignore les connotations contextuelles de ces termes et donc on accroît chez lui la confusion. De plus, tomber dans ce piège, c'est à coup sûr faire rentrer la réforme du programme d'études dans le champ des batailles des chapelles universitaires. Enfin, ces rappels de certaines finalités de l'enseignement, exprimés dans un langage plus courant, seraient mieux compris, mais ils n'auraient pas à supporter l'effet de rejet que provoque le mot « compétence », et à juste titre, chez beaucoup.

Faut-il s'étonner qu'un programme d'études ainsi présenté soit perçu dans l'opinion publique non informée comme un programme inspiré par la seule préparation à l'emploi? Comme un programme ne donnant pas de l'importance aux connaissances? Faut-il s'étonner qu'il soit combattu par certains? Faut-il s'étonner que les explications embarrassées et les précisions tout aussi embarrassées qu'on voit s'ajouter dans les différentes variantes de ces textes de présentation pour essayer de sortir des mauvaises interprétations, ne produisent aucun effet de correction, mais au contraire renforcent le malaise?

Les solutions sont claires :

- le terme de compétence utilisé doit servir uniquement pour indiquer des savoir-faire intellectuels,
- le programme peut déterminer les savoir-faire intellectuels qui seront objets d'apprentissage, tout comme le seront aussi les savoirs ou même des attitudes,
- les intentions d'enseignement ou de formation peuvent être énoncées ou rappelées pour ce qu'elles sont en évitant le terme générique, passe-partout, et vide de « compétence » pour les nommer.
- la caractérisation du programme d'études ne doit pas se référer à la « compétence » : « approche par compétence », « centrée sur la compétence »,

car ce n'est pas un « programme par compétence » et que les caractéristiques de ce programme d'études sont autres.

b) Les références aux théories d'apprentissage

Je serai plus bref sur cette question. J'en ai parlé assez clairement dans mon livre et j'avais eu l'occasion de m'exprimer sur ce sujet au moment où le programme du primaire avait été réécrit. Les rédacteurs avaient d'ailleurs alors tenu compte de mes remarques. Mais manifestement, il n'en a pas été de même pour le programme d'études du secondaire qui ne parle que des théories cognitivistes et de façon allusive et savante. Aussi, je redis ici mon point de vue sur la question.

On peut évidemment dans un texte de présentation générale du programme rappeler ou faire référence à des théories d'apprentissage, tout comme on peut rappeler des finalités d'enseignement, mais, quand on en parle, les précautions suivantes devraient être observées :

- La théorie suit la pratique. Ce sont des pratiques qui se sont avérées efficaces qui sont ultérieurement l'objet de systématisation formelle dans les théories. Le rappeler en parlant de ces théories, c'est convier l'enseignant à s'intéresser à ces pratiques (le changement de pratique se fait davantage par adoption de modèles que par application d'une théorie). C'est aussi lui faire prendre conscience que ce sont des croyances qui font changer plus que les théories, croyances qui animaient ceux qui ont initié ces pratiques. C'est enfin lui faire prendre conscience qu'il pratiquait déjà ces théories.
- Les théories d'apprentissage se succèdent, s'opposent, se complètent. Il faut donc quand on en parle éviter les effets de mode. Pour le faire, il faut utiliser le vocabulaire qui exprime simplement ces mouvements de fonds qui traversent l'histoire de l'éducation et non les termes techniques dans lesquels se complaisent leurs derniers avatars.
- Le programme d'études ne doit pas être inféodé à une théorie d'apprentissage. Parce qu'il y en a plusieurs et que les pratiques qui leur servent de référence sont efficaces dans des domaines ou des contextes appropriés. Aussi, si l'on parle des théories cognitivistes, il faut aussi parler des théories behavioristes qui rendent compte des situations dans lesquelles la répétition est nécessaire pour réaliser certains apprentissages.

À titre d'illustration de la manière dont on peut évoquer les théories d'apprentissage, je permets de citer ici un passage du Rapport *Réaffirmer l'école*. Et c'est volontairement que, dans ce texte, on a évité d'utiliser les termes de « behaviorisme » et de « cognitivisme », trop connotés, qui servent à dénommer des camps, mais non à éclairer le sujet du débat.

« Les débats sur ce qu'est instruire ou former sont permanents dans les systèmes scolaires. Ces débats s'expriment souvent par des oppositions de termes, car ils se déroulent sous le mode de la confrontation d'approches pédagogiques. Sans vouloir être exhaustifs, nous énumérons quelques-unes des oppositions qui, ces dernières années ont parfois alimenté, chez nous, de véritables "guerres de religion" : instruction/éducation, apprendre/comprendre, information/connaissance, formation disciplinaire/formation fondamentale, enseignement/apprentissage, connaissances/habilité/attitudes, savoirs/savoir-faire/savoir-être, apprentissages/savoirs. C'est dire que le terrain est miné et que l'utilisation de l'un ou l'autre de ces mots est toujours risquée, car, dans les guerres de religion, les mots servent surtout de signe de ralliement.

Mais pour aider à dépasser les confrontations stériles, nous voudrions indiquer que ces oppositions proviennent souvent de croyances ou de conceptions différentes sur la manière dont fonctionne l'esprit. Pour certains auteurs, l'esprit est comme une tablette de cire sur laquelle on imprimerait des messages; l'esprit mettrait, par des associations, de l'ordre dans ces messages cacophoniques. Une telle conception favorise une pédagogie du psittacisme, de la répétition, de l'exercice. Pour d'autres, l'esprit est actif, sélectif, orienté vers la solution des problèmes, constructif. Ce qu'on retient, ce qui "entre" dans l'esprit, dépend des savoirs antérieurs, de leur structuration, des hypothèses qu'on formule. Cette conception favorise une pédagogie de l'activité intellectuelle : découverte, construction et non simple réception des savoirs.

Il est évident que les apprentissages élémentaires — et il en existe encore dans les activités scolaires (connaître ses tables de multiplication, appliquer des règles de calcul, connaître la conjugaison des verbes irréguliers, apprendre les mots d'une langue étrangère) — peuvent très bien s'effectuer par des pédagogies inspirées de la première conception de l'esprit. Les apprentissages plus complexes, et ils sont les plus nombreux à l'école, exigent des pédagogies inspirées de la deuxième conception de l'esprit. De plus, il faut rappeler que le plaisir d'apprendre, nécessaire pour continuer à apprendre, se développe quand l'activité de l'esprit est sollicitée. » (*Réaffirmer l'école*, Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum, Gouvernement du Québec, 1997, page 28)

II - Les intentions des changements apportés aux contenus des matières du programme ne sont pas suffisamment explicitées.

La lecture du document ministériel énonçant le programme donne une curieuse impression. Il est très prolix sur les entours : les finalités de l'enseignement et de l'école, la cohérence de la matrice générale de constitution du programme d'étude (et de beaux tableaux l'illustrent par des cercles et de flèches!), mais il est trop peu explicite sur ce qui constitue l'essentiel d'un programme d'études (et c'est ce pourquoi on consulte un tel document) : le contenu des différentes matières qui constituent le programme d'études. En fait, une telle retenue n'est pas en soi mauvaise. En matière d'énoncés de contenus de programme, il vaut mieux être concis que prolix. Mais une telle disproportion, par rapport aux entours, disons le mot, aux hors-d'œuvre (sans doute, ces choses sont importantes, mais elles sont secondes par rapport à la fonction du document), est anormale et indique là où l'on pourrait couper.

Et puis, quel sens donner au fait que le contenu même du programme soit renvoyé le plus souvent à la toute fin du cahier qui traite de la matière? Pour l'atteindre, il faut le chercher et parcourir au préalable des textes abstraits sur les compétences disciplinaires rattachés à cette matière et sur la cohérence existant entre les différentes matières du programme. Comme on ne connaît pas encore le contenu, on a l'impression en lisant ces textes de tourner à vide et on les abandonne vite. Tout se passe comme si l'essentiel de cahiers devant donner les contenus du programme considérait cette question comme secondaire.

Mais, je reviendrai sur cette question plus loin (le degré de lisibilité des documents), ce n'est pas là l'essentiel de ce que je veux dire ici. Les textes de présentation des contenus eux-mêmes doivent être enrichis sur deux points à la fois pour rendre justice au travail des équipes qui ont élaboré ces contenus et pour faciliter à l'enseignant la compréhension des changements opérés.

Voici ces points :

- Il est quand même étonnant que dans ce document qui propose une réorganisation majeure du précédent programme d'études, on ne parle nulle part des axes structurants de changement retenus pour mettre en œuvre une transformation d'une telle ampleur. On évoque qu'il y a eu des États généraux, sans plus de précision. Refonte de la grille-matière, suppression de matières, augmentation du temps d'autres matières, importance plus grande qu'auparavant accordée à des éléments constituant des savoirs durables (compétences transversales, compétences disciplinaires, concepts génériques dans chacune des matières), remembrement de différentes matières ou disciplines pour favoriser une meilleure intégration des connaissances, changements de perspectives par rapport à la situation antérieure dans certaines matières, intégration de références culturelles, ce sont là les axes retenus et qui président à cette réorganisation. Les enseignants, premiers destinataires du document ministériel devraient les connaître puisque ce sont eux qui auront le poids de la mise en œuvre de ces changements. Ils devraient aussi connaître les raisons de ces choix. Comment une telle évidence a-t-elle pu être oubliée?
- Les équipes de professionnels du ministère et d'enseignants qui ont élaboré les contenus des matières du programme ont fait des choix parmi les différentes solutions qui se proposaient à eux. Il serait bon et, dans une situation de changement que doit vivre l'enseignant, il est nécessaire que les raisons de ces choix soient exposées. Par exemple, le cours de sciences et technologie du premier cycle du secondaire rassemble dans un seul cours des éléments de contenus qui étaient organisés antérieurement dans quatre cours différents et selon la logique propre à chacun d'eux. La solution trouvée (que je trouve brillante) et les avantages qu'elle procure méritent quelques explications. Il en est de même pour le contenu du cours d'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, 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

Grâce et une première expérience de la démocratie, Rome et la mise en place de l'État, etc. Ce choix (que je trouve brillant) mérite quelques explications. Or, rien n'est dit, il faut décoder soi-même les raisons de ces choix. En ne parlant pas de ces choses, on ne donne pas les clefs de compréhension à celles et ceux qui doivent enseigner ces matières et l'on ne donne pas non plus du crédit à celles et ceux qui ont élaboré ces cours.

III - La lisibilité de ces documents, même pour ceux à qui ils sont d'abord destinés, les enseignants, est très faible.

Deux faits illustrent le peu d'efficacité de la présentation du contenu d'information du document *Programme de formation de l'école québécoise de l'école secondaire*. Dans les débats concernant cette réforme, on ne se réfère jamais à ce document pour clarifier les choses et la très grande majorité des enseignants attendent la parution du manuel pour connaître le contenu du programme. Et, pour finir de mettre la table sur le sujet, faut-il insister sur ce que demande la politique éducative encadrant cette réforme pour la présentation du programme d'études? « En ce qui a trait à la *présentation* du programme d'études, il est d'abord souhaitable que le nombre d'objectifs soit limité et que les connaissances et les compétences à acquérir soient clairement exposées; le langage utilisé sera également plus simple, plus clair et dépouillé de tout jargon technique. » (*L'école, tout un programme, Énoncé de politique éducative*, page 27).

Confusions, termes et références qui ne parlent qu'aux spécialistes, langage dont le niveau d'abstraction produit une lecture à vide doivent être évidemment corrigés pour rendre ce document « lisible ». Mais plus profondément, il doit être écrit et construit en tenant compte des deux principes de base de toute communication : quel en est le destinataire? Quel est l'objet essentiel qui doit être communiqué?

Or, sur ces deux points, le document est en porte-à-faux. Le destinataire n'est pas clairement l'enseignant, sinon on se serait préoccupé de ce qui l'intéresse d'abord : les contenus des matières du programme, les raisons des changements proposés, des liens réels et non formels entre les connaissances que l'élève doit maîtriser et les compétences qu'il doit développer à cette occasion. Les spécialistes des processus d'élaboration des programmes se retrouvent dans ce texte, mais non l'enseignant, à moins qu'il ne soit lui-même expert dans ces choses.

De même, la nature de l'objet de communication de ce document n'est pas claire. Son objet est-il l'enseignement ou le programme d'études? En appelant cette réforme du programme d'études « réforme pédagogique » ou « renouveau pédagogique », on entretient cette ambiguïté. Et l'analyse même des textes du document sur « l'approche par compétence » ou le « développement des compétences » renforce cette ambivalence.

Le premier destinataire de ce document est et doit être l'enseignant. L'objet premier de ce document est et doit être le programme d'études. Aussi, si l'on veut éviter les ambiguïtés du document actuel et tenter de mettre un terme à tous les débats (alimentés en grande partie par ces ambiguïtés mêmes), on ne pourra se contenter de quelques corrections de façade ou de quelques déclarations formelles sur le vrai destinataire ou sur le vrai objet du document. C'est l'ordre de

présentation des sections du document concernant les matières du programme qui devra être changé. Ces sections marchent sur la tête, elles doivent être remises sur les pieds.

Ainsi, le document devrait pour chaque cycle contenir d'abord une présentation générale qui pourrait traiter de questions générales concernant le contexte dans lequel doit s'appliquer le programme. Ces questions générales pourraient aborder trois sujets :

- un rappel de certaines finalités de l'enseignement et des apprentissages visés par l'école,
- une indication de quelques-unes des caractéristiques des élèves qui fréquentent ce niveau d'études et à qui ce programme s'adresse,
- des indications sur les changements portés par rapport à la situation précédente dans l'économie générale des cours et des disciplines de ce niveau d'études.

Puis, le document traiterait de chacune des matières du programme de ce niveau d'études selon l'ordre suivant :

- exposé du contenu des concepts et connaissances de la matière,
- indication des raisons qui ont conduit à déterminer et choisir ces contenus et les liens qu'ils ont avec les contenus de la même matière, mais au niveau antérieur,
- exposé des compétences disciplinaires qui doivent être aussi développées dans l'apprentissage de cette matière,
- indication des raisons qui ont conduit à déterminer ces compétences et sur le degré de complexité nouveau recherché si ces mêmes compétences étaient visées au niveau antérieur,
- indication des liens qui peuvent être faits entre les contenus des différentes matières de ce niveau d'études.

Une telle présentation, distinguant des indications du contexte général de celles concernant les contenus des matières du programme et qui, dans la présentation même du contenu de ces matières, est préoccupée d'abord des besoins d'information de l'enseignant, est seule capable de dissiper les ambiguïtés qui ont été entretenues relativement à cette réforme et de la mettre clairement sur ses vrais rails.

Maintenant que tous les éléments concernant l'élaboration des contenus des cours du programme sont pratiquement complétés, une réécriture et une refonte des documents de présentation du programme d'études ne sont pas des tâches insurmontables. La chose la plus difficile sera – ce qui pourtant, paraît-il, est le propre de ce qu'on doit faire à l'école – d'accepter de refaire, d'accepter de corriger pour que ce soit mieux. Cela demande du courage, mais après, on est toujours plus heureux.

Paul Inchauspé
24 mars 2008

