

De la réforme de l'éducation au « nouveau pédagogique » : un parcours chaotique et inquiétant

Un texte de [Gérald Boutin](#)

Dossier : [L'éducation à la dérive](#)

Thèmes : [Éducation](#), [Mouvements sociaux](#), [Revue d'idées](#)

Numéro : [vol. 9 no. 1 Automne 2006 - Hiver 2007](#)

Le Québec n'échappe pas à la déferlante mondiale des réformes de l'éducation qui s'inspirent presque toutes de « l'approche par compétences » dont la particularité consiste à découper tout programme d'enseignement en comportements observables et supposément mesurables. L'adoption de cette idéologie de la performance par le ministère de l'Éducation [1] et ses satellites exerce une influence néfaste sur la relation pédagogique, les modalités d'intervention et celles d'évaluation, qu'il faut à tout prix dénoncer. Curieusement, le débat auquel nous assistons aujourd'hui a pris beaucoup de temps à prendre son envol [2]. Depuis plusieurs années, le discours est récurrent et contrasté : d'un côté, le méls qui dispose de moyens considérables pour conditionner l'opinion publique en faveur de « sa » réforme, et de l'autre, les syndicats qui se chamaillent entre eux et les enseignants qui ne savent plus où donner de la tête. Manifestement, l'heure est venue de situer le débat au-delà de la simple dispute. C'était le souhait que j'émettais déjà en conclusion d'un livre qui a provoqué de vives réactions de la part des inconditionnels de la réforme lors de sa parution[3]. Avant d'aller plus loin, il me faut souligner que cet article n'est pas une mise au pilori des sciences de l'éducation, mais bien une critique du pédagogisme[4] dont se nourrissent les rénovateurs, même lorsqu'ils nous annoncent qu'il ne faut plus parler de réforme mais bien de « nouveau pédagogique », selon l'expression du ministre québécois de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Il semble bien ne s'agir là que d'un habile camouflage politique destiné à calmer le mouvement de contestation. Dans les faits, cela ne change vraiment pas grand-chose à la réalité, comme on le verra plus loin.

Contrairement à ce que certains médias laissent entendre, les critiques envers la réforme de l'éducation ne datent pas d'hier. Pour bien en saisir le sens, il convient de rappeler de façon sommaire les principales étapes de cette réforme :

- 1992 — implantation laborieuse au niveau collégial de l'approche par compétences;
- 1994 — réforme de la formation des enseignants : le baccalauréat passe de trois à quatre ans (700 heures de stage); ajustements importants aux contenus des programmes; abandon du certificat de pédagogie pour les bacheliers de disciplines (français, mathématiques, sciences, histoire et autres);

- 1996 — parution du rapport de la Commission des États généraux sur l'éducation. Point de départ de la réforme actuelle : caractère organisationnel de l'école, nouvelles avenues pédagogiques souhaitées. La Loi sur l'instruction publique s'inspire largement de ce document;
- 1997 — parution de l'énoncé de politique : « L'école, tout un programme ». Révision en profondeur du programme : programmes d'études, parcours de cheminements scolaires modifiés. Lancement officiel de la réforme actuelle par M^{me} Pauline Marois, le 4 février;
- 1998-1999 — instauration des conseils d'établissement dans les écoles primaires et secondaires du Québec, qui accordent une place plus importante aux enseignants et aux parents dans la gouverne de l'école;
- 2000-2006 — implantation de la réforme en maternelle au premier cycle du primaire;
- 2005 — début, après un report d'un an, de l'implantation de la réforme au secondaire. La réforme de l'éducation change de nom : le mels parle maintenant de « nouveau pédagogique ».

Depuis le début de sa réforme, le mels a maintes fois « révisé » ses programmes sous la pression du Conseil supérieur de l'éducation, du Comité des programmes, mais surtout de celle de plusieurs syndicats qui sont montés aux barricades pour critiquer les excès gouvernementaux. Malgré les apparences, tout ce branle-bas n'a pas donné les résultats escomptés, car pour l'essentiel, le mels a maintenu et maintient toujours sa ligne de conduite, tous partis politiques confondus : imposer au système éducatif québécois, de la maternelle à l'université, une seule approche constituée d'un mélange indigeste de compétences attendues et d'un socioconstructivisme exacerbé. Ces « balises », pour reprendre un mot qu'affectionnent les novateurs, suscitent des réactions de plus en plus véhémentes de la part des enseignants, de certains syndicats et des parents qui, pour la plupart, voient dans cette réforme une vaste entreprise de démolition de « leur » école. Le débat se déroule désormais sur la place publique. Qui n'a pas entendu parler de la pédagogie du projet ou encore des bulletins scolaires dont les innovations frôlent souvent le ridicule? Bref, le mels s'acharne à vouloir imposer son point de vue de façon radicale, sans prendre en considération les résultats souvent préoccupants des élèves issus de la présente réforme en mathématiques, en sciences et en français, dont les journaux ont largement fait état ces derniers temps. Cet entêtement a de quoi surprendre! Pour tenter d'y comprendre quelque chose, il me paraît indispensable de situer cette problématique dans un ensemble plus vaste.

LE CONTEXTE : VERS LA GLOBALISATION DES SYSTÈMES SCOLAIRES

C'est un truisme, toute réforme scolaire obéit à des visées politiques qu'on aurait tort de ne pas prendre en considération. À cet égard, plusieurs critiques dénoncent le fait que les écoles dépendent davantage de l'économie que de l'État. Comme c'est le cas dans certains cantons suisses, dont celui de Zurich, les réformes scolaires se fondent de plus en plus sur des principes proches de ceux de l'industrie. Aux États-Unis, on parle depuis plusieurs années déjà de gestion centrée sur l'école. C'est une évidence, les systèmes scolaires se trouvent aujourd'hui à un tournant particulièrement difficile. Les forces politiques et économiques qui mènent le monde les enjoignent de procéder à la mise en place d'une éducation axée davantage sur les résultats que sur le processus éducatif lui-même, et d'un programme portant sur les matières de base : mathématiques, sciences naturelles et langues étrangères, souvent au détriment des notions culturelles. En France, comme dans la plupart des pays industrialisés, on parle de plus en plus d'un « socle », tantôt dit de connaissances, tantôt de compétences, constitué de rudiments de base, à faire acquérir à tous les élèves afin qu'ils puissent répondre aux exigences de la société de consommation. Tout ce qui n'est pas utile est rejeté *de facto* : c'est le triomphe du pragmatisme[5]. Dans le dessein d'imposer aux futurs citoyens que sont les enfants et les jeunes cette façon unique de penser, les pouvoirs publics de la plupart des pays industrialisés s'acharnent à imposer des réformes radicales selon une tactique commune qui rappelle celle de la « terre brûlée ». Surtout ne pas laisser de trace du passé! Leurs motifs ressortent entre autres de la conviction qu'il faut considérer l'éducation comme un service marchand international à inscrire dans la mouvance de la mondialisation. Force est de constater que derrière leur discours triomphaliste, véritable chant de sirène, se tapissent des réalités beaucoup moins reluisantes. À preuve, l'allègement des programmes scolaires, la réduction des exigences, le nivellement par le bas, la disparition des disciplines culturelles, pour n'en citer que quelques-unes. Somme toute, les novateurs ne sont que le fer de lance d'un pouvoir qui les domine presque entièrement, celui des forces du néolibéralisme. Convaincus d'être du côté des puissants, ils finissent par croire qu'ils peuvent avoir raison contre tous[6].

C'est ainsi qu'actuellement les enseignants se retrouvent face à un véritable dilemme : soit se soumettre à cette approche pédagogique calquée sur un modèle industriel réducteur, soit à contrario continuer à défendre une conception de l'enseignement qui favorise le développement de la personne sans pour autant négliger la transmission de connaissances. Le mels, depuis le début de la réforme, a consacré des sommes considérables à la « mise à jour » de la formation initiale et continue des enseignants. Cette formation revêt trop souvent la forme d'un véritable endoctrinement à un modèle unique, celui de 12 compétences attendues qui laissent trop peu de place aux connaissances disciplinaires. Pour toutes ces raisons, il me paraît essentiel de retracer, même de façon sommaire, les fondements théoriques qui sous-tendent cette réforme.

LES FONDEMENTS THÉORIQUES ET LEURS IMPACTS SUR LA FAÇON DE CONCEVOIR LE LIEN ENTRE L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE

L'approche par compétences suscite des débats enflammés, et pour cause : elle repose sur des fondements paradoxaux, voire antinomiques. Je n'insisterai pas sur la difficulté de s'entendre sur la définition du mot « compétence », véritable *mantra* des novateurs, surtout si on l'emploie au pluriel. Plusieurs auteurs ramènent cette notion à « une capacité de mobiliser diverses ressources cognitives pour faire face à des situations singulières ». Cette définition « valise » est devenue de plus en plus envahissante : elle sous-tend à l'heure actuelle presque tout le discours éducatif mondial. Les travaux de l'ocde, par exemple, en sont largement imprégnés. Réagissant sur le tard, Philippe Perrenoud, un sociologue suisse souvent cité par les responsables de la réforme, déclare qu'au Québec, « les novateurs ont trop tendance à tout mettre en compétences[7] ». Cette mise en garde tardive, qui ne fait à vrai dire que reprendre ce que plusieurs d'entre nous s'échinent à répéter, ne semble pas interpeller outre mesure les novateurs ministériels qui font la sourde oreille. La façon réductrice dont ils conçoivent l'éducation provient en grande partie de leur manie des « centrations », cette sorte de « pensée magique[8] » qui permettrait de résoudre tous les problèmes.

LA MANIE DES CENTRATIONS

Sans prétendre donner un cours sur l'histoire de l'éducation au Québec et sur les fondements épistémologiques sur lesquels elle prend appui, il me paraît indispensable d'en rappeler quelques points essentiels. Notons tout de suite que les novateurs font souvent appel à la notion de « centration » qui met l'accent sur un seul élément du champ pédagogique à la fois, et cela pendant des années. Les tableaux comparatifs dont ils abusent largement insistent sur les lacunes de l'école traditionnelle, d'une part, et les qualités de l'école dite « nouvelle », d'autre part. Cette façon dichotomique de procéder s'inspire à l'évidence des procédés utilisés par les tenants de l'École nouvelle au début du xx^e siècle et de la « *Progressive School* » américaine dont Arendt a marqué les limites de façon exemplaire[9]. Les novateurs n'hésitent pas à dresser les camps : dans le cas de l'école traditionnelle, selon eux « digne de tous les maux », l'enseignant n'est qu'un « transmetteur de connaissances »; dans celui de l'école dite nouvelle, il joue le rôle d'« accompagnateur », de « passeur » et même de « relieur » (sic). Dans le premier cas, « il enseigne », dans le second, « il permet à l'élève d'apprendre ». Pour ce qui est de l'évaluation, dans le cadre de l'école traditionnelle elle procède par examens ou travaux à corriger par l'enseignant; dans le cas de l'École nouvelle, elle recourt en priorité à l'autoévaluation fondée sur des portfolios. Après l'enfant-roi, nous en voici à l'élève-roi dont les lendemains seront difficiles à assumer, à moins, ce qui est fort peu probable, que l'autoévaluation ne devienne une norme sociale.

Ce clivage entre l'école traditionnelle et l'école nouvelle, préconisé dans le cadre de la réforme actuelle, a conduit plusieurs enseignants à penser que la façon dont ils avaient enseigné jusqu'à l'avènement de cette réforme était entièrement ou presque à rejeter. Il est facile de comprendre les effets dévastateurs, démobilisateurs, de l'imposition d'une réforme qui part des sommets pour aller vers la base. Sans compter que les oppositions gratuites, pourtant reprises à satiété par les conseillers pédagogiques et autres représentants du mels, entre enseigner et éduquer ou encore entre enseigner et apprendre, ne réussissent qu'à semer la confusion. Manifestement, les responsables des programmes d'études souffrent depuis des années de la manie des « centrations ». Tout se passe

comme s'il fallait s'en tenir à un seul aspect de la relation pédagogique à la fois, au détriment de tous les autres.

LA CENTRATION SUR L'ÉLÈVE

Au cours des années 1960-1970, dans le cadre de la plupart des systèmes éducatifs l'essentiel du processus éducatif, comme c'est le cas aujourd'hui, portait sur l'élève[10]. Cette centration prend ses racines dans le courant bien connu de l'École nouvelle, qui remonte au début du xx^e siècle et conteste la transmission des connaissances au profit de l'épanouissement de l'élève, comme s'il n'était pas possible de « s'épanouir » tout en apprenant. S'inspirant de cette école de pensée, le Québec a expérimenté les fameux programmes cadres, au cours des années 1970-1980, qui réduisaient les descriptions de programmes à leur portion la plus infime. Les enseignants qui ont vécu cette époque avouent aujourd'hui avoir eu le sentiment d'être laissés à eux-mêmes, de se retrouver en terrain vague. Cette option ministérielle n'ayant pas donné les résultats escomptés, on est passé quelques années plus tard à une autre mode de centration, la centration sur l'*apprentissage*, dont il nous faut maintenant dire un mot.

LA CENTRATION SUR L'APPRENTISSAGE

À partir des années 1980 surtout, cette centration marque l'entrée en scène de la psychologie cognitive en éducation. Ce courant met l'accent sur les processus mentaux qui président à l'apprentissage. Il se rapproche à plusieurs égards du précédent : comme lui, il accorde à l'élève une part déterminante. Il s'en distingue cependant par son souci d'organiser les cheminements par lesquels l'élève doit passer pour acquérir des connaissances. Certains des tenants de cette approche insistent pour dénoncer le parti pris des tenants de l'école humaniste en faveur des dimensions affectives de l'éducation, et préconisent en lieu et place une reconnaissance des capacités intellectuelles de l'élève et la nécessité de l'aider à développer son « potentiel cognitif ». Mais là encore, les limites de l'adhésion à une approche unique se sont fait sentir [11]. « Ce n'est pas tout de savoir comment apprendre, encore faut-il apprendre quelque chose », déclarait un critique de ce mouvement. Et du reste, un autre mouvement se profilait dans la plupart des pays occidentaux, celui des compétences attendues.

LA CENTRATION SUR LES COMPÉTENCES ATTENDUES ET LE SOCIOCONSTRUCTIVISME La poudre aux yeux seulement.

Go to : www.ophelinsdeduplessis.com