

## LE RENOUVEAU PÉDAGOGIQUE AU SECONDAIRE : REGARDER DERRIÈRE POUR MIEUX COMPRENDRE PRÉSENT ET FUTUR



**PAUL INCHAUSPÉ**

Expert-conseil en éducation  
auprès du Centre francophone  
d'informatisation des  
organisations (CEFRIO)

La nature de l'intérêt que porte le réseau collégial à ce qu'on appelle la réforme de l'éducation est ambivalente. Il n'est pas sûr que ce soit la compréhension même de la nature de cette réforme et de ce qui y a conduit qui soit au cœur de cet intérêt, mais plutôt une certaine appréhension devant l'inconnu. «Les élèves de la réforme vont arriver au collégial, en quoi cela va-t-il nous affecter? Qu'en est-il des préalables en mathématiques et en sciences? La formation des élèves en français sera-t-elle différente de ce qu'était la formation passée et cette différence me demandera-t-elle des adaptations? L'application de la réforme au secondaire a suscité des débats, comment m'y reconnaître dans tout ce qui s'est dit? Est-il vrai qu'il n'y a plus de connaissances transmises? Est-il vrai que les élèves que nous recevrons n'auront jamais eu d'enseignement magistral?» De telles questions sont légitimes. Mais ce n'est pas à elles que je répondrai, du moins directement.

### LES RAISONS DU CHANGEMENT OU POURQUOI CHANGER ?

Le curriculum d'études, ce qui s'apprend à l'école, est un «construit social». Et, de temps à autre, les systèmes d'éducation changent les éléments de leur curriculum d'études parce que les attentes sociales par rapport à ce que l'école doit transmettre comme savoirs changent, elles aussi. Un curriculum d'études, c'est ce que, à un moment donné, une génération pense qu'elle doit transmettre à ses enfants et à ses petits-enfants pour qu'ils puissent mieux affronter les situations nouvelles, telles qu'elles sont perçues à ce moment-là.

Considérons l'édition 1959 du programme d'études des écoles élémentaires utilisé encore dans les écoles du Québec dans les années 1960, il y a seulement un peu plus de 40 ans. Voici la liste des matières enseignées dans l'ordre présenté par ce document: religion (la moitié du document de 700 pages est consacrée à cette matière qu'on enseignait à raison de cinq heures par semaine), langue française (neuf heures par semaine sont consacrées à cette matière), arithmétique, histoire du Canada, géographie, langue seconde, bienséance, hygiène, enseignement ménager (pour les filles), travaux manuels (pour

les garçons), initiation à la musique, culture physique, calligraphie, dessin, agriculture, connaissances usuelles (les fleurs, les animaux, les oiseaux nos amis, les astres, les maisons d'autrefois et d'aujourd'hui, le cheval et l'auto, le papier, le caoutchouc... et jamais le terme «sciences» n'est utilisé), ainsi que renseignements sur les écoles et les professions.

Et voici le contenu du programme de la 7<sup>e</sup> année, année charnière d'orientation dans le système de l'époque. Il porte non sur les professions, mais sur les «états de vie» et il se décline différemment selon les garçons et les filles. Pour les garçons, les états de vie présentés sont: la vie sacerdotale, la vie religieuse (prêtre religieux et religieux non prêtre), la vie laïque (famille, travail). Pour les filles, les états de vie présentés sont: vocation naturelle de la femme, rôle propre de la femme, la vie religieuse, la vie laïque.

Vous avez souri en lisant ces choses et, pourtant, tout n'est pas désuet dans ce document. Voici comment est présenté l'enseignement de la grammaire:

La grammaire n'est pas un formulaire de définitions et de règles que l'enfant doit apprendre par cœur 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. (Département de l'instruction publique, 1959, p. 375)

Voilà donc un texte qui, en 1959, dit de façon claire, concrète, et éloquente pour des enseignants, des choses sur ce que le Ministère appelle maintenant «l'approche par compétences». Cela repose des textes jargonnants que l'on trouve dans les pages de présentation du nouveau programme, textes qui tentent de nous expliquer laborieusement — et souvent de façon confuse, le même mot «compétence» étant utilisé pour dire trois choses différentes — ce que serait le programme selon l'approche par compétences. «On ne comprend bien une chose que si on est capable de l'expliquer à sa grand-mère», disait Einstein. (Et pour illustrer ces choses, dites si savamment, les textes de présentation du nouveau programme ne trouvent rien de mieux que de se référer à l'apprentissage du hockey! On n'a pas pensé à les illustrer par des apprentissages intellectuels élémentaires qui sont faits à l'école, dans les classes...)



Ainsi, la pédagogie de la découverte n'est pas une invention récente, et une formation qui se donnait il y a 40 ans pouvait être solide, même si certains contenus de programmes nous apparaissent maintenant désuets. Alors, disons-nous que, dans 40 ans, les générations futures riront, de même, de certains contenus de nos nouveaux programmes d'études. Mais à partir de cet exemple, décalé dans le temps, vous comprenez sans doute mieux que de, temps à autre, les systèmes d'éducation renouvellent le stock de savoirs qu'ils veulent transmettre aux enfants.

Après la fin de la guerre de 1939-1945, les pays occidentaux ont investi pour développer quantitativement leur réseau d'éducation. Dans les années 1990, ces mêmes pays pensent qu'il leur faut entreprendre une autre réforme, qualitative celle-là. Pourquoi ? Parce que 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 quelques décennies auparavant.

Il faut rappeler ces choses pour comprendre la réforme entreprise au Québec. Cette réforme, ici comme ailleurs, s'est faite sur fond de remise en question d'un système qui paraissait inadapté pour faire face aux défis qu'auraient à affronter les nouvelles générations.

## LES CHANGEMENTS APPORTÉS AU CURRICULUM D'ÉTUDES

### MAIS QUELS CHANGEMENTS ONT ÉTÉ EFFECTIVEMENT APPORTÉS ?

Trop souvent, on présente le nouveau programme d'études sans référence à l'ancien, comme si tout cela allait de soi et se justifiait à partir de grands principes et de grandes théories. Le ministère de l'Éducation est coutumier du fait et cette manière de faire a nui, selon moi, à l'implantation de la réforme. La mobilisation de la très grande majorité des acteurs de terrain ne se fait pas sur cette base. On ne change pas pour se conformer à de nouvelles théories, à une nouvelle *doxa* ou pour — et Dieu sait si on a entendu souvent cette formule dans la bouche des promoteurs de la réforme — « pour changer de paradigme », comme on changerait de religion, pour devenir « socioconstructiviste » après avoir été si longtemps « skinnérien ».

Un curriculum d'études est une affaire complexe. On ne le change pas au nom de théories. On le change parce que les nouvelles situations demandent des correctifs. Et c'est sur ce terrain d'abord qu'il faut chercher l'adhésion. Aussi, on ne

peut bien comprendre le nouveau curriculum d'études que si on connaît l'ancien et les points significatifs sur lesquels des changements ont été apportés et pourquoi ils l'ont été. C'est l'approche que j'ai choisie pour vous présenter quelques traits caractéristiques du nouveau curriculum d'études.

### CHANGEMENTS DANS LA LOGIQUE D'ORGANISATION DE CE QU'ON APPELLE LE « PARCOURS CURRICULAIRE »

Pour contrebalancer les effets négatifs de la segmentation et permettre les approfondissements et la concertation entre enseignants, la séquence des matières du programme d'études n'est plus découpée par année mais par cycle de deux ou trois ans. La grille matière a été profondément remaniée. Certaines matières disparaissent, d'autres sont remembrées, d'autres sont augmentées. Voici les principaux changements :

- 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) ;
- introduction de la possibilité d'une troisième langue en troisième secondaire ;
- augmentation du temps consacré à l'histoire et aux matières de l'univers social (pour l'histoire, au secondaire, on passe de 200 heures à 350 ou 450 heures) ;
- introduction du cours d'histoire nationale dès la troisième secondaire, permettant ainsi à tous les élèves de le suivre, ce qui n'était pas le cas précédemment.

Ces gains ont été faits au détriment de ce qu'on appelait les « petites matières », qui ont été supprimées.

Les huit premières années constituent l'école de base dans laquelle il y a peu de différenciation de parcours. Par la suite, des parcours différenciés sont proposés : un qui mène plus directement à l'emploi, deux autres de formation générale, un itinéraire dit « appliqué » et un itinéraire dit « régulier ».

*Cette réforme [...] s'est faite sur fond de remise en question d'un système qui paraissait inadapté pour faire face aux défis qu'auraient à affronter les nouvelles générations.*

### CHANGEMENTS DUS À LA RECHERCHE DU DÉVELOPPEMENT DE SAVOIRS DURABLES CHEZ LES ÉLÈVES

Qui compare le nouveau curriculum d'études à l'ancien peut remarquer qu'une plus grande importance y est donnée au



développement de savoir-faire intellectuels chez l'élève, ainsi qu'à sa maîtrise des concepts génériques.

C'est là une approche de la formation intellectuelle qui ne devrait pas dérouter le collégial. La question du développement des savoirs durables a été une préoccupation constante du réseau, dès sa mise en place.

Il y a bientôt 24 ans, dans une conférence donnée au Cégep Limoilou et dont le thème était *Enseigner au collégial*, j'avais alors abordé à mon tour la question des savoirs durables en prenant 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. » Et je posais la question : **qu'est-ce donc que cette « marche de l'esprit » qui reste ?** Ma réponse vous permettra, je pense, de mieux comprendre les dispositions du nouveau curriculum du secondaire, qui vise le développement de savoirs durables, d'autant plus que nous parlions alors de ces choses non en savants, mais en praticiens et avec des mots simples.

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 ?

Sur le plan 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 ; 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.

Sur un plan 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 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 [...], etc.

Sur un plan encore moins général, il me reste des notions, des concepts empruntés à des disciplines que j'ai fréquentées : 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. (Inchauspé, 1992)

Pour traduire ce même type de préoccupations qui fut des nôtres au collégial, le nouveau programme d'études nomme quelques savoir-faire généraux dont le développement n'est plus renvoyé à un cours, mais qui doit être la préoccupation de chacun des enseignants : exploiter l'information, exercer un jugement critique, se donner des méthodes de travail efficace, exploiter les technologies de l'information et de la communication, coopérer, communiquer de façon appropriée... Ce sont les compétences « transversales », objets de sarcasmes dans certains médias, qu'on ne nomme jamais en indiquant concrètement de quoi il s'agit, car si on le faisait, on ne pourrait plus en rire.

De plus, le programme d'études indique aussi les savoir-faire particuliers à chaque discipline que l'enseignement de cette discipline développe chez l'élève. Mais ce n'est pas tout. Pour pouvoir transmettre des « savoirs durables », ce ne sont pas seulement des savoir-faire qui doivent être développés. Il faut aussi s'attarder davantage à faire maîtriser par les élèves, dans les contenus de cours des différentes matières, des notions génériques, des notions 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 marquée par le syndrome de la balkanisation. Et c'est là un immense travail qui a été réalisé par des équipes d'enseignants. Ce travail a toute mon admiration et il suscite aussi l'admiration d'autres pays. Mais il est peu connu chez nous et peu mis en relief dans les documents ministériels eux-mêmes, tellement bavards sur les « compétences » et « l'approche par compétences » qu'on se demande s'il y a encore des « connaissances ».

Mais si, sur le plan du curriculum officiel, ces changements sont séduisants pour des spécialistes de ces domaines, par contre, sur le terrain, sur celui du curriculum réel, ils sont

*Qui compare le nouveau curriculum d'études à l'ancien peut remarquer qu'une plus grande importance y est donnée au développement de savoir-faire intellectuels chez l'élève, ainsi qu'à sa maîtrise des concepts génériques.*



déroutants pour les enseignants. Non pas tellement au regard des compétences disciplinaires (ils les pratiquaient déjà sans les nommer, car de tout temps, pour tout bon enseignant, faire des mathématiques n'a-t-il pas été faire apprendre à résoudre des problèmes, à raisonner, à connaître et à savoir se servir des symboles du langage mathématique et, pour tout bon enseignant de français, faire du français n'a-t-il pas été faire apprendre à lire, à écrire et à juger des œuvres littéraires?), mais au regard du développement des compétences transversales qui semblerait, lui, poser plus de problèmes.

*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.*

Mais ces problèmes viennent-ils vraiment de la difficulté qu'il y aurait à évaluer ces compétences transversales, comme le disent certains? 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. Mais pour qu'il y ait observation des savoir-faire intellectuels, 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 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.

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 aisément 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. 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 puissent facilement se réorganiser dans un seul cours? Pensez-vous que, face à ces éléments de cours, désormais réorganisés selon des concepts centraux relatifs à quatre univers (l'univers matériel, l'univers vivant, la terre et l'espace, l'univers technologique), un enseignant, habitué aux précédents cours, puisse immédiatement s'y retrouver facilement?

De même pour l'histoire générale. Avant, en 100 heures, en première secondaire, l'enseignant pouvait parcourir, à son gré et à son rythme, l'histoire humaine de la préhistoire à nos jours. Il doit maintenant, en 200 heures, en première et en deuxième secondaire, 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 de l'Europe, Révolution américaine ou française et l'importance donnée aux droits dans la Déclaration de ces pays, etc. Une telle façon d'approcher l'histoire générale pour y trouver les racines du présent est intelligente, stimulante pour les élèves, mais elle demande d'autres qualités que celles qui font le bon enseignant applicateur, notamment de la culture.

#### CHANGEMENTS DANS LES PERSPECTIVES DE PRÉSENTATION DES CONTENUS DE CERTAINES MATIÈRES

C'est un phénomène bien connu, de temps à autre, la présentation du contenu d'une matière étudiée à l'école change, au point que nous ne retrouvons pas les souvenirs de nos manuels dans ceux de nos enfants. De ce point de vue, le plus grand choc de ce type vécu jusqu'à présent au Québec fut celui de ce qu'on a appelé «les mathématiques nouvelles», au début des années 1970. Cette question a suscité des débats et les humoristes du temps caricaturaient cette nouvelle approche de l'enseignement des mathématiques. Des milliers d'enseignants du primaire ont alors suivi le programme PERMAMA (Perfectionnement des maîtres de mathématiques), mis sur pied par la toute jeune Université du Québec à Montréal. Et si les élèves de nos écoles performant bien maintenant aux épreuves internationales, c'est grâce au soin qui a été pris à cette époque pour préparer les enseignants à ce changement et grâce aux conséquences qu'on en a tirées, par la suite, pour la formation des maîtres. Un soin de préparation analogue n'a, hélas, été pris cette fois-ci que pour les cours d'éthique et de culture religieuse.

#### LE CHANGEMENT DE REPRÉSENTATION DE L'ENSEIGNANT ET DE SON RÔLE, UNE DES AMBITIONS DE CETTE RÉFORME

#### CHANGEMENTS DUS À LA LIBÉRATION DE L'ESPACE PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS

Les carcans du programme ne sont plus là, même s'ils constituaient aussi des balises confortables, qui jalonnaient au



moyen d'objectifs et de sous-objectifs nombreux les démarches d'apprentissage et permettaient de valider la progression des élèves au moyen de tests objectifs calqués sur les étapes prévues dans ces apprentissages.

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. Les difficultés sont nombreuses, mais je voudrais 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 montre que cette appropriation n'est pas facile.

Une deuxième 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. Pour être efficace, l'enseignant devra désormais compléter un tel manuel par des notes de cours qui disent l'essentiel à retenir, ce qu'il faisait rarement antérieurement.

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, 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 développement professionnel, d'organisation de colloques, de création de revues d'enseignement disciplinaire ou de pédagogie, de production de matériel pédagogique, toutes choses qui ne sont 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, mais elles n'étaient pas là au départ, quand les cégeps ont été créés. Ce sont des initiatives venant de la base, des collègues eux-mêmes, qui les ont créées avec le temps. Et elles ont contribué à construire et renforcer l'identité professionnelle du professeur de cégep.

*Il suffit de parcourir les contenus des matières du programme d'études pour y voir sans cesse qu'on leur associe des éléments et des repères culturels. Et ces éléments, loin d'alourdir les programmes, les aèrent parce qu'ils leur donnent du sens.*

#### CHANGEMENTS DUS À LA PERSPECTIVE CULTURELLE INSCRITE COMME ORIENTATION GÉNÉRALE DU PROGRAMME D'ÉTUDES

Si les changements structurants que j'ai abordés jusqu'à présent tendent tous, du moins dans un premier temps, à complexifier et à alourdir la tâche de l'enseignant, il en est un qui, s'il est bien compris et si ce qu'il représente est mieux exploité, pourrait, au contraire, alléger cette tâche parce qu'elle lui donnerait du sens. Ce changement, c'est celui de la **perspective culturelle**, perspective qui a été choisie pour marquer l'orientation générale du programme d'études québécois et qui en fait l'originalité. Il suffit de parcourir les contenus des matières du programme d'études pour y voir sans cesse qu'on leur associe des éléments et des repères culturels. Et ces éléments, loin d'alourdir les programmes, les aèrent parce qu'ils leur donnent du sens.

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, surtout celui du secondaire, l'est aussi.

Or, bien des choses changent 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: elle 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. Ces objets d'étude sont là, dans notre environnement, et le fait de les connaître va servir aux élèves, pas seulement plus tard, mais déjà tout de suite.

Ainsi, l'enseignant peut aussi alors mieux voir son rôle, celui 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 automatiquement, il se conquiert («Ce que tu as reçu en héritage, gagne-le», disait Goethe). Il faut donc que l'élève le fasse sien, mais il faut aussi transmettre aux jeunes ces instruments qui font de l'homme un être entreprenant, inventif, créateur.

## CONCLUSION

Je souhaite que ce survol de la réforme du programme d'études vous donne quelques clefs pour mieux la comprendre, pour mieux pressentir les effets qu'elle devrait avoir sur les élèves que vous recevrez et pour entrevoir aussi les efforts qui devront être consentis, encore longtemps, pour qu'elle produise son plein effet.

*Ces changements étaient nécessaires, mais les choses ne sont pas gagnées.*

Il y a deux ans, Bernard Landry a apposé 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 ceci. 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 des programmes, les membres du comité Corbo et ceux du mien, c'était la préoccupation de la formation de la génération montante. C'est cela qui nous animait. 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.» (Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire, 1994)

On me demande parfois si je suis optimiste quant à la concrétisation de cette réforme. Optimiste, oui, parfois, et aussi parfois pessimiste. Ces changements étaient nécessaires, mais les choses ne sont pas gagnées. Et vous avez compris, par certaines allusions, que je suis assez critique sur deux éléments de la mise en œuvre de la réforme, la communication et les priorités de perfectionnement, mais très élogieux pour les équipes d'enseignants qui ont élaboré les contenus de cours.

Alors, dans ce contexte, optimiste ? Je ne peux avoir une réponse simple à cette question. Aussi, je m'en tire en citant la phrase d'un philosophe allemand du 18<sup>e</sup> siècle, Georg Christoph Lichtenberg (1742-1799), célèbre pour ses aphorismes. Je lui en emprunte un, qui à la fois s'accorde à la situation et à ce que j'en pense : «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.» ♦

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

DÉPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE, *Programme d'études des écoles élémentaires*, Québec, 1959.

GRUPE DE TRAVAIL SUR LA RÉFORME DU CURRICULUM, *Réaffirmer l'école*, Québec, Ministère de l'Éducation, 1997.

GRUPE DE TRAVAIL SUR LES PROFILS DE FORMATION AU PRIMAIRE ET AU SECONDAIRE, *Préparer les jeunes au 21<sup>e</sup> siècle*, Québec, Ministère de l'Éducation, 1994.

INCHAUSPÉ, P., *L'avenir du cégep*, suivi de *Enseigner au Cégep*, Liber, Montréal, 1992.

Au cours de sa carrière, Paul INCHAUSPÉ a été enseignant, chercheur et administrateur dans le réseau des collèges, notamment en tant que directeur général du Collège Ahuntsic. Parmi les nombreuses façons dont il a marqué le système éducatif québécois, on note entre autres le fait qu'il a présidé le Groupe de travail sur la réforme du curriculum (primaire et secondaire).

[inchauspe@videotron.ca](mailto:inchauspe@videotron.ca)

# LE RENOUVEAU PÉDAGOGIQUE AU SECONDAIRE ET PLUS ENCORE

- Le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) a publié en mai dernier un avis intitulé *Regards renouvelés sur la transition entre le secondaire et le collégial*.

Cet avis souligne que la rencontre, dans nos classes, de la réforme de l'enseignement collégial mise en œuvre depuis les années 1990 et du nouveau pédagogique au secondaire n'est qu'une des raisons pour lesquelles les collègues devront ajuster leurs pratiques. Pour soutenir la réussite des étudiants arrivant au collégial, le Conseil supérieur de l'éducation aborde ainsi dans son avis la question du nouveau pédagogique au secondaire, mais il considère également d'autres éléments importants dans la transition entre les deux ordres d'enseignement, parmi lesquels les modifications apportées aux conditions de passage de l'un à l'autre, les changements sociaux et la nécessité de répondre aux besoins de tous les étudiants, incluant ceux qui ont des besoins spéciaux en raison d'un handicap, de troubles d'apprentissage ou de problèmes de santé mentale.

Concernant spécifiquement l'arrimage des savoirs et des pratiques du secondaire au collégial, le CSE précise que l'on doit reconnaître le développement continu du curriculum (en ce sens que ce dernier existe sous trois formes : l'officiel, l'enseigné et l'acquis). Le CSE centre cependant son propos sur le curriculum officiel et explique de façon claire les changements apportés par le nouveau pédagogique au secondaire. De plus, il présente les mesures d'arrimage existant entre les deux ordres d'enseignement ainsi que les principaux défis qui, selon des acteurs de l'enseignement collégial, les attendent sur ce plan. Enfin, le CSE propose des pistes pour soutenir concrètement l'arrimage des savoirs et des pratiques dans le continuum que forment l'enseignement secondaire et l'enseignement collégial.

L'avis du CSE tient aussi compte de la mécanique de la transition entre l'école secondaire et le collège, du point de vue de l'étudiant, en plus de présenter les mesures d'intégration existantes et celles qui pourraient être mises en place pour faciliter ce passage.

Pour tous les acteurs du collégial (et, oserions-nous dire, du secondaire), la lecture de cet avis du CSE sera précieuse : celui-ci permet d'avoir une idée du travail à faire pour mieux préparer et accueillir les nouveaux collégiens, au-delà des ajustements nécessaires à la suite du nouveau pédagogique au secondaire.

Depuis sa création en 1975, la *Revue des sciences de l'éducation* favorise la diffusion des résultats de recherche en éducation.

Chaque numéro de cette publication francophone propose à ses lecteurs :

1. des articles qui présentent des résultats de recherche de nature théorique ou empirique;
2. des documents, regroupant des notes de recherche, débats, essais critiques ou discussions de questions relatives à l'éducation;
3. des recensions critiques d'ouvrages pertinents au domaine de l'éducation.

La rigueur de la politique de sélection des textes en fait un outil de formation privilégié pour les professionnels qui évoluent dans le domaine de l'éducation, les enseignants et les étudiants inscrits aux cycles supérieurs. La *Revue* publie trois numéros par année, d'une dizaine d'articles chacun (janvier/mai/octobre), dont au moins deux numéros à vocation thématique. Il est à noter que ces derniers peuvent devenir un excellent complément à un cours.

La *Revue des sciences de l'éducation* est une belle fenêtre pour les auteurs, puisque les lecteurs proviennent d'un peu partout à travers le monde (Canada, France, Belgique, Japon, États-Unis, Suisse, etc.). À ce titre, une section du site *Web* leur est destinée afin de les soutenir lorsqu'ils veulent proposer un texte. Toutes les informations relatives à la *Revue*, ainsi que les consignes de soumission d'un article sont disponibles sur le site *Web* de la *Revue des sciences de l'éducation* :

[www.rse.umontreal.ca](http://www.rse.umontreal.ca)

Revue des sciences  
de l'éducation

