

# Un siècle et demi de programmes

*Objectifs, contenus et ressources didactiques, voilà les trois clefs utilisées par Réginald Grégoire pour écrire **L'évolution des politiques relatives aux programmes d'études du primaire et du secondaire public du secteur catholique francophone du Québec.***

À lui seul, ce titre rend compte de la complexité du système d'éducation et du "vaste territoire" parcouru par l'auteur pour arriver au but.

Conclusion après 200 pages de recherche?

*"L'élaboration de programmes d'études n'est manifestement pas une priorité permanente du système scolaire québécois."*

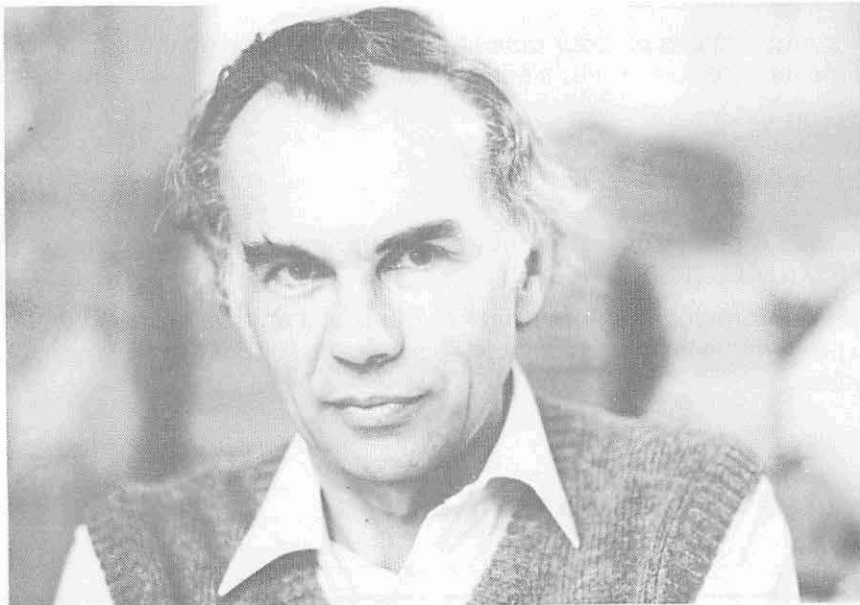
Ici, l'histoire se confond avec la critique:  
on ne fait pas impunément de l'histoire...

**Prospectives.** -À lire certains passages de votre livre, on obtient l'impression que le programme de 1948 au primaire constituait en quelque sorte un programme idéal. Est-ce vraiment le cas?

créé au XIXe siècle - essentielle ment primaire, le secondaire ne se développant qu'avec peine et misère - a alors atteint son aboutissement, sa plénitude, donnant le maximum de ce qu'il pouvait don-

ner. Avec ses qualités et ses faiblesses, l'une de ces dernières étant la grande centralisation des programmes, définis dans le détail par le département de l'Instruction publique: ce qu'il fallait apprendre était précisé avec un luxe de détails. Peu de place était laissée à la créativité des enseignants.

**Réginald Grégoire.** -Je ne peux dire que cette période de 1948 à 1964 a été la meilleure, ni que c'est celle qui me plaît le plus. Mais, en faisant l'histoire des diverses périodes d'évolution des politiques des programmes, je constate que c'est celle où tous les éléments ont été en place de la façon la plus ordonnée, la mieux coordonnée. Le système scolaire public



C'est aussi à cette époque que les valeurs du temps reliées à la formation du chrétien sont le mieux présentées, avec des mots et un ton adéquats, avec force et cohérence. C'est aussi durant cette période qu'on a réussi à présenter un contenu dans

toutes les matières pour lesquelles on voulait un enseignement, que ce soit en mathématiques, en français, dans diverses sciences, en économie familiale, en agriculture. Bref, on avait l'impression d'avoir atteint un certain sommet, ce qui nous permet de comprendre certaines déclarations apparemment naïves de hauts fonctionnaires du département de l'Instruction publique: par rapport au passé, ce qu'ils avaient atteint leur apparaissait comme un immense progrès. C'était fondé, car la production de ce programme avait mobilisé des centaines d'enseignants qui s'étaient réunis des centaines de fois.

**Prospectives.** -N'était-elle

pas naïve aussi cette déclaration de M. Paul Gérin-Lajoie qui déclarait en 1963 qu'il faudrait "définir scientifiquement des programmes qu'on s'est contenté jusqu'à présent d'improviser"?

**Réginald Grégoire.** -Cette déclaration était très en avance sur son temps: M. Gérin-Lajoie pensait qu'on pourrait définir scientifiquement des programmes vers la fin des années soixante. Encore aujourd'hui, très peu de nos programmes sont scientifiquement définis: en général, au Québec, ils sont faits sans aucune vérification ou évaluation sur le terrain... Par ailleurs, affirmer que les programmes antérieurs étaient improvisés, ça me semble

une déclaration un peu rapide.

**Prospectives.** -Vous avez mentionné que le programme de 1948 laissait peu de place à la créativité des enseignants. Mais les enseignants n'ont-ils manqué de créativité quand ont été introduits en 1969 les programmes-cadres?

**Réginald Grégoire.** -C'est vrai. Mais il n'y a pas que les enseignants qui ont refusé d'embarquer dans les programmes-cadres. Ces programmes sont apparus comme une sorte de réaction aux programmes très précis qui les ont précédés. Passer ainsi d'un type à l'autre, c'était passer d'un extrême à l'autre. Il

## CEPAQ


Centre d'études politiques et administratives du Québec

Collection  
"Bilans et Perspectives"

12

### L'évolution des politiques relatives aux programmes d'études du primaire et du secondaire public du secteur catholique francophone du Québec

Réginald Grégoire  
Janvier 1987

 Université du Québec  
École nationale d'administration publique

"...très peu  
de nos programmes  
sont scientifiquement  
définis:  
en général,  
au Québec,  
ils sont faits  
sans aucune  
vérification  
ou évaluation  
sur le terrain..."

s'agissait d'une idée généreuse mais impossible à réaliser: on ne peut d'un coup dire aux enseignants: "Désormais, c'est vous les responsables, c'est vous qui allez préparer vos cours, élaborer vos contenus, travailler en équipes." Les enseignants et les commissions scolaires n'ont pas suivi parce qu'ils n'étaient pas préparés à le faire.

Encore une fois apparaissait le problème de l'implantation de nos programmes: a-t-on mis en place les moyens, les ressources et les mécanismes nécessaires? Les programmes-cadres supposaient que les enseignants soient déjà des professionnels. Or, manifestement, on n'avait jamais défini les enseignants comme des professionnels: ils étaient des employés. Encore aujourd'hui, ils sont loin d'avoir un tel statut. Car ce ne sont pas eux qui définissent le cheminement, le contenu, les instruments et les méthodes de leur travail. Bref l'échec des programmes-cadres était quasi inévitable. L'Ontario, qui a de tels programmes, a procédé différemment, beaucoup plus lentement qu'ici et avec un encadrement bien supérieur à celui du Québec. Si on les avait conservés au lieu de changer complètement de politique, peut-être auraient-ils donné des résultats satisfaisants. N'oublions pas que certains programmes, celui de mathématiques par exemple, n'étaient qu'un premier jalon d'un ensemble de documents. Mais cela n'a pas été fait, si bien que certains programmes n'avaient que six pages...

**Prospectives.** -Vous indiquez que les programmes d'aujourd'hui insistent sur le savoir-faire. Est-ce au détriment du savoir? Si oui, faut-il s'en inquiéter?

**Réginald Grégoire.** -Plutôt que de juger, essayons de voir ce

qui s'est passé. Les nouveaux programmes mettent très fortement l'accent sur les habiletés, le savoir-faire, les comportements et beaucoup moins sur les connaissances fondamentales, les valeurs. C'est un fait qui me semble évident. Pourquoi? Je ne le sais pas. Peut-être est-ce sous l'effet d'un courant nord-américain d'inspiration behavioriste qui nous a touchés il y a quelques années. Peut-être est-ce aussi une conséquence du rejet des valeurs, un courant bien québécois cette fois, qui a marqué la dernière décennie.

**Prospectives.** -À la fin de votre livre, vous indiquez qu'il n'y a pas de politique d'établissement de

s'attarder à celui des sciences. Mais aucune politique ne permet de dire s'il sera révisé, ni quand ni comment!

**Prospectives.** -Et les ressources didactiques?

**Réginald Grégoire.** -En général, il n'y a pas d'expérimentation préalable. Depuis 1841, le matériel didactique a toujours été un sujet difficile dans notre système. Ce que je constate, c'est qu'on n'a jamais trouvé un équilibre: il y a toujours eu des contestations, des difficultés. On n'a jamais pu établir une politique satisfaisante: on a toujours manqué de ressources didactiques. Voyez uniquement les éternels problèmes des bibliothèques scolaires.

---

---

## En dix ans d'histoire

**"En introduisant le concept de programme-cadre, le ministère de l'Éducation entend encourager les enseignants à exercer leur initiative personnelle et leur créativité, soit au niveau du contenu, soit au niveau des méthodologies."** (Ministère de l'Éducation, 1969)

---

**"Le ministère préparera des programmes plus précis et comportant des objectifs et des contenus essentiels obligatoires, des contenus indicatifs et des éléments propres à favoriser la réalisation des objectifs poursuivis dans ces programmes."** (Ministère de l'Éducation, 1979)

---

---

programmes et de mise à jour de ceux-ci.

**Réginald Grégoire.** -C'est un rêve perpétuel. Chaque fois que l'on termine une révision des programmes, on dit que l'on va mettre en place une procédure de révision, mais il n'y en a toujours pas... On agit sous la pression de la conjoncture, la pression du milieu, des enseignants, de l'opinion publique. Et on lance des programmes sans véritable vérification préalable, sans voir ce que cela peut donner. On parle aujourd'hui de réviser le programme de français, mais peut-être faudrait-il

**Prospectives.** -Au dernier chapitre de votre livre, vous abandonnez l'habit de l'historien pour avancer quelques constatations et interrogations. Pourriez-vous préciser les pistes de réflexion que vous voulez ainsi livrer aux lecteurs?

**Réginald Grégoire.** -L'étude que j'ai menée nous aide, je crois, à réfléchir sur ce qu'ont été les ressources didactiques

dans notre système scolaire et nous invite à réfléchir sur ce qu'elles sont et devraient être. Dans les dernières lignes, je pose aussi la question *Qu'est-ce qu'un programme d'études?* Par là j'introduis sans y répondre une réflexion sur la *formation de base*. Que devrait-elle être au primaire? Au secondaire? Qu'est-ce qu'il faut apprendre? Ne faut-il pas plus d'histoire? Connaître les classiques? Les origines de la civilisation occidentale? Avoir une idée des institutions grecques et romaines? Savoir *que nous sommes romains, que nous sommes grecs?*

## EXTRAIT

# Les orientations politiques majeures

Programmes locaux (1841-1861), programmes d'examen (1861-1873), programmes indicatifs (1873-1905), programmes-catalogues (1905-1964), programmes "adaptés" (1964-1969), programmes-cadres (1969-1979), nouveaux programmes (1979-...),

le système scolaire québécois a connu sept types de programmes dont Réginald Grégoire analyse l'évolution dans son livre.

Voici, tirée de la première partie de sa conclusion, une synthèse des orientations politiques majeures ayant prévalu au cours de ces quelque 150 années (cet extrait est tiré des pages 158 à 164).

Quelle que soit l'influence, au demeurant indiscutable, que la période antérieure à l'Union a exercée sur les programmes d'études du système scolaire public de langue française du Québec, le terme "politique" paraît abusif pour caractériser la nature de cette influence. En effet, c'est seulement à partir de 1841, et surtout au cours des années suivantes, suite à la nomination du premier surintendant de l'Éducation (en 1842), que la question même d'un programme d'études commencera - plutôt à voix basse - à faire l'objet d'un débat public.

En fait, avec la loi scolaire de 1841, on a posé la pierre d'angle d'un vaste édifice qui résistera au temps, mais dont les plans ne sont encore que vaguement esquissés. Pour les responsables, le programme d'études que l'on implantera est loin d'être une préoccupation majeure; ce qui importe, c'est d'abord d'ouvrir des écoles, d'engager des maîtres, de mettre en place des structures administratives et d'assurer à ce tout nouveau réseau public d'écoles un financement stable. Pour le reste, on s'en remet volontiers aux commissaires (ou, à Montréal et à Québec, aux examinateurs nommés par le gouvernement), aux curés et aux maîtres eux-mêmes. Les objectifs visés sont d'ailleurs aussi clairs que modestes: essentiellement, il s'agit d'apprendre aux enfants à lire, à écrire, à compter et à devenir de bons chrétiens. Le contenu dé-

pend du maître et, pour le catéchisme, du curé. Enfin, les manuels et les autres ressources didactiques étant rares, on compte beaucoup, du côté du maître, sur la répétition et, du côté des élèves, sur la mémorisation.

Cette latitude laissée à chaque école de bâtir son programme d'études comme elle le voulait ou, plus exactement sans doute, comme elle le pouvait, compte tenu de l'information et des ressources dont elle disposait, a surtout duré jusqu'au début des années 1860, alors que commence à agir le Conseil de l'instruction publique. Ainsi, dès la fin de 1861, cet organisme approuve et diffuse plusieurs séries de questions susceptibles d'être posées aux élèves lors d'examens: du même coup, on circonscrit avec une certaine précision ce qui doit, au minimum, être enseigné dans toutes les écoles. Le Conseil décide également de s'occuper activement de manuels, de cartes géographiques et de quelques autres ressources di-

dactiques; on en fabrique, on en importe et on encourage les commissaires à pourvoir chacune de leurs écoles de telles ressources.

Au début de la décennie 1870, la question du contrôle et de l'administration du système scolaire est, suite à de longs et vifs débats, tant au niveau local que provincial, très largement réglée. De plus en plus maintenant, l'attention se tourne vers la vie interne des écoles. Les rapports annuels du Surintendant (ou, de 1867 à 1875, du Ministre), le *Journal de l'Instruction publique* et diverses autres publications de l'époque font désormais fréquemment état de problèmes reliés aux objectifs poursuivis, aux contenus enseignés, aux méthodes utilisées et aux manuels disponibles. Le temps paraît venu de franchir une nouvelle étape.

En 1873, on publie donc un premier programme d'études valable pour toutes les écoles. Comme celui qui le suivra en 1888, il est plutôt bref et, en conséquence, il demeure largement "indicatif". Il précise quand même un cadre impératif. Son contenu tourne essentiellement autour du français, des mathématiques, de l'histoire et de la géographie. Cependant, au moins une autre matière, la religion, faisait aussi l'objet, au même moment, d'un enseignement; un commentaire du programme de 1888 précise d'ailleurs, tel que déjà signalé dans le chapitre I, que

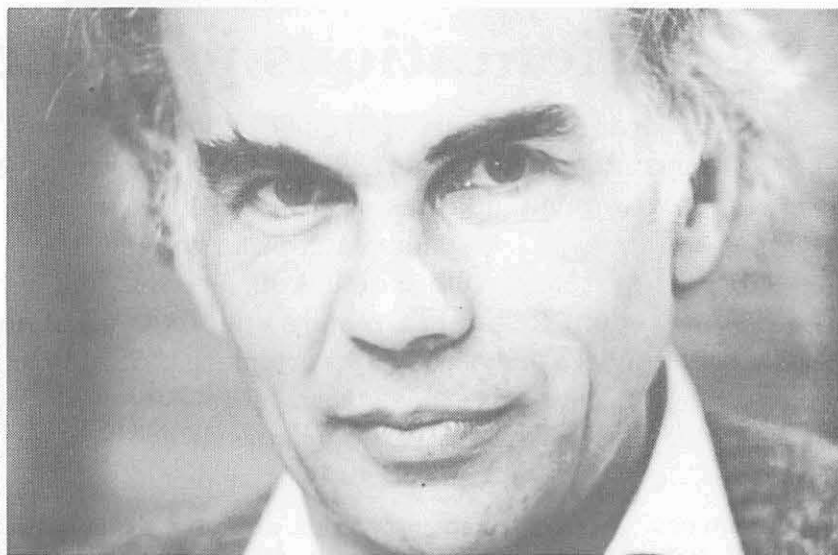
**L'école a pour but de développer l'enfant dans l'ensemble de ses facultés (...) toutes les matières sont enseignées moins comme connaissances que comme discipline, moins comme destinées à meubler l'esprit qu'à le former..."** (Comité catholique, 1978)



"Dans de nombreux textes, on affirme que l'enseignement du passé mettait l'accent sur la mémorisation, sur l'accumulation des connaissances et sur une culture abstraite, coupée de la vie réelle de la personne. On oppose même assez facilement la formation intellectualiste d'hier à l'éducation globale d'aujourd'hui(...) ce n'est certainement pas la vision dominante qui ressort des politiques des programmes que nous avons étudiées et dont nous avons présenté les principaux éléments tout au long de ce travail."

Réginald Grégoire

PHOTO: FRANÇOIS HUOT



la religion doit occuper "le premier rang".

Durant ce dernier quart du XIXe siècle, la production et la distribution de ressources didactiques adéquates, de même que le double problème de l'uniformisation et du contrôle des "livres de classe", feront l'objet de débats multiples qui mobiliseront journaux, revues, notables, clergé et députés. C'est la Loi de l'instruction publique de 1899 qui finit par calmer les esprits, en confiant aux comités confessionnels l'approbation de toute ressource didactique destinée à être utilisée dans les écoles, tout en conférant, en même temps, certains pouvoirs aux commissaires, notamment en ce qui concerne le choix final des ressources appropriées.

En 1905, commence une période d'une soixantaine d'années pendant laquelle les matières vont se multiplier à l'intérieur de programmes d'études de plus en plus détaillés et ayant pratiquement force de loi. Le civisme, l'hygiène, le dessin, les sciences naturelles, l'anglais et, plus tard, les travaux manuels et l'enseignement ménager, matières dont on enseignait déjà quelques rudiments dans la plupart des cas, vont peu à peu prendre place officiellement, en tant qu'unités distinctes, à l'intérieur des programmes d'études.

Toutefois, durant cette période, les révisions ou les réaménagements ne seront pas plus fréquents que durant les 60 années précédentes. Ainsi, pour les cours primaire et complémentaire, on ne compte que trois révisions majeures, qui ont eu lieu respectivement autour des années 1923, 1938 et 1948. L'allongement de la durée de la scolarisation exige cependant de nouveaux programmes; c'est ainsi que, à partir de 1929, un programme distinct sera publié à l'intention du primaire supérieur; ce bref programme sera révisé en 1939 et, surtout, au milieu des années 1950, alors qu'il sera beaucoup développé.

Avec le programme de 1923, l'école élémentaire devient vraiment l'école pour tous. Les matières sont plus nombreuses qu'au XIXe siècle, mais chacune a été élaguée de manière à ne contenir, tout au moins en principe, que ce qui est à la fois indispensable et accessible à tous. Par ailleurs, les objectifs que poursuivait l'école publique en général dans l'ordre de la formation de la personne sont maintenant, à peu de chose près, devenus ceux des cours préparatoire et élémentaire. Ainsi, écrit F.-X. Ross dans son manuel de pédagogie, "savoir prier, lire, écrire, compter, connaître les choses caractéristiques de l'histoire et de

la géographie de son pays: voilà l'essentiel. Le reste doit s'y greffer suivant que les circonstances le permettent" (1931, p. 402). Quant au cours complémentaire, il lui revient d'accentuer la culture générale et d'orienter vers l'étude d'une spécialité (Idem, p. 404).

Une autre des caractéristiques de cette période, déjà un peu suggérée dans le paragraphe précédent, est l'effort que l'on fait pour adapter les programmes à l'âge, aux composantes psychologiques et à la situation des élèves. A elle seule, cette préoccupation sera à l'origine de nombreux réaménagements et ajustements. On peut même, selon nous, poser l'hypothèse qu'elle constitue la principale justification de la révision de 1938.

Depuis la création du ministère de l'Éducation, en mai 1964, les programmes d'études du primaire et du secondaire ont traversé trois phases. La première a duré environ cinq ans. Amorcée dans l'enthousiasme et aiguillonnée par la perspective d'un tournant majeur, elle a finalement, étant donné les tensions et les priorités du moment, produit peu de changements véritables. Pour l'essentiel, les objectifs sont demeurés les mêmes et les contenus ont été seulement réorganisés selon trois voies

(enrichie, régulière et allégée) ou adaptés, compte tenu du *Règlement numéro 1* et de l'unification, à l'intérieur de l'école secondaire polyvalente, de certains réseaux d'écoles et des diverses "sections", plus ou moins spécialisées, qui existaient alors.

Les programmes-cadres ont suivi. Leur prédominance a cependant été particulièrement brève: guère plus de six ans. Survenant à la suite d'environ 65 ans de programmes précis et de plus en plus élaborés, la nouvelle approche mise de l'avant - qui con-

sistait à ne fournir au milieu que des orientations générales ou "cadres" et à l'associer étroitement à un vaste processus de création et de développement de nouveaux programmes - constitue une nette rupture; cette fois, en réalité, ce n'est pas de "révision" qu'il convient de parler, comme on en avait pris l'habitude, mais de réforme, et d'une réforme de grande envergure. De fait, celle-ci a atteint presque toutes les matières, au primaire et au secondaire. Cependant, très tôt, elle s'est butée à l'incompréhension ou à l'imprépa-

ration des commissions scolaires et des enseignants et a donné lieu à des divergences de vue marquées entre les responsables politiques concernant le rôle du ministre de l'Éducation dans le domaine des programmes. Elle semble aussi avoir été lancée avec des moyens insuffisants et avec une conscience plutôt faible de l'ampleur des enjeux en cause. De toute façon, à partir du premier semestre de 1977, le ministre de l'Éducation lui-même cesse de la soutenir. C'est la lente extinction, pendant qu'on s'applique ailleurs à préparer l'ère des "nouveaux programmes".

Dès le printemps de 1979, le premier de ces nouveaux programmes, celui du français au primaire, est rendu public. Des dizaines d'autres suivront. Au milieu de 1985, on avait ainsi publié de nou-

**"... chaque élève du niveau secondaire devrait pouvoir fournir, chaque année, la liste d'au moins une trentaine de volumes qu'il a lus..."** (Commission Parent, volume 3, paragraphe 602)

veaux programmes dans pratiquement toutes les matières de formation générale enseignées au primaire et au secondaire. Dans la plupart des cas, les modifications apportées aux programmes antérieurs ont été substantielles, même lorsqu'on a maintenu une orientation de base largement similaire, comme ce fut le cas en mathématiques par exemple. Par certains côtés, ce vaste chantier rappelle celui des années 1943 à 1958 environ; cependant, outre qu'il a duré deux fois moins de temps, il a donné lieu à une production d'une ampleur et d'une précision qui sont sans commune mesure avec tout ce qui a été accompli dans quelque période antérieure que ce soit. De plus, dans plusieurs cas, on a préparé des guides qui proposent un grand nombre de démarches pédagogiques et de ressources didactiques. Tel que déjà signalé, ces programmes sont, dans l'ensemble, orientés vers le développement d'"habiletés".

PROPORTION DU TEMPS ACCORDÉ, EN PRINCIPE, À L'ENSEIGNEMENT DES MATIÈRES OBLIGATOIRES DURANT LES TROIS PREMIÈRES ANNÉES DU SECONDAIRE, EN 1957 ET EN 1981 (1)		
MATIÈRE	1957	1981
	%	%
. Enseignement religieux ou Enseignement moral	13,7	6,0
. Français	27,4	18,0
. Mathématiques	17,8	16,0
. Histoire ou géographie générale et Histoire du Canada ou du Québec et du Canada	5,5	12,0
. Anglais	13,7	12,0
. Sciences (Sciences naturelles ou Écologie, Biologie humaine et Physique)	6,8	8,0
. Économie familiale (ou, pour filles, Enseignement ménager) et Initiation à la technologie (ou, pour garçons, Travaux manuels)	4,1	8,0
. Art	8,2	8,0
. Éducation physique	0,0	6,0
. Formation personnelle et sociale et Éducation au choix de carrière ou Civisme, Bienséance, Hygiène et Renseignements sur écoles et professions	2,7	6,0
TOTAL	99,9	100,0

Que constate-t-on à partir de ce tableau? "Si on excepte l'éducation physique, écrit Réginald Grégoire, que l'on peut considérer comme une matière nouvelle, le temps proportionnellement accordé à l'enseignement s'est surtout accru dans deux groupes de matières, soit l'histoire et la géographie d'une part et, de l'autre, la formation personnelle et sociale et l'éducation au choix de carrière, ou leur équivalent: dans les deux cas, la proportion du temps d'enseignement a plus que doublé. (...)

"Sauf l'enseignement religieux ou moral et le français (...) aucune matière n'a vu la proportion de temps qui lui était réservée dans l'horaire décroître au secondaire entre 1957 et 1981; en effet, malgré les apparences, c'est plutôt de stabilité que de décroissance qu'il convient de parler dans le cas de l'anglais, langue seconde, et de l'art."

1) Les sources utilisées sont l'édition de 1957 du Programme d'études des écoles secondaires (p. 37 et 38) et la version de 1981 du Règlement concernant le régime pédagogique du secondaire.