

RÉFLEXIONS ET POSITIONS

Des programmes en étendue ou en profondeur au secondaire ?

par Fred M. Newman

Toute discussion à propos des programmes d'études de l'école secondaire finit par tourner autour de deux grandes questions. La première cherche à savoir si ce qu'étudient les élèves est ce qu'il leur faut. En d'autres termes, on se demande si leurs cours touchent à un assez grand nombre de champs de connaissances et s'ils leur fournissent un mélange judicieux de connaissances, d'habiletés, d'attitudes et de valeurs. La deuxième question, quant à elle, porte sur les façons (manières et moyens) d'enseigner à des groupes si différents les uns des autres.

Ce sont là des questions qu'on risque de se poser encore longtemps à cause d'un manque de recherche sur le sujet et du caractère politique de toute décision concernant la mise en place des programmes d'études. Ajoutons à cela qu'un vice fondamental gêne tous nos efforts : quelles que soient nos théories, notre pédagogie et nos programmes, nous voulons, hélas, tout enseigner.

Nous avons mené quelques recherches sur les processus mentaux supérieurs auxquels font appel les sciences humaines à l'école secondaire ; nous avons demandé à des élèves s'ils avaient eu l'occa-

Traduction et adaptation par Armand Daigneault de « Can Dept Replace Coverage in the High School Curriculum ? » paru dans *Phi Delta Kappan*, vol. 69, no 5, janvier 1988, pp. 345-348. Cet article reprend le contenu de quelques communications faites le 23 mars 1987 devant l'*Association for Supervision and Curriculum Development*. Selon l'auteur, peu importe ce que nous enseignons et comment nous l'enseignons, nos programmes sont trop chargés. En cela, nous sommes restés fidèles à une certaine idée de l'éducation qui remonte au Moyen-Âge.

sion d'approfondir et d'étudier sérieusement un sujet quelconque. Voici ce qu'a répondu John :

Je me suis senti habité par un sujet quand le professeur nous a obligés à faire un travail sur un personnage quelconque. Nous devons lire au moins quatre livres sur lui, en tirer une centaine de grosses fiches et rédiger un texte d'au moins dix pages à son propos. Je me suis retrouvé avec Montaigne, il a fini par m'intéresser. Mon professeur, M. Foster, m'a fait

remarquer que je faisais partie des quelque quatre ou cinq millions d'Américains qui pouvaient dire quelque chose de Montaigne. Je ne suis pas sûr de ce qui m'a intéressé dans ce travail, Montaigne, sa vie et son œuvre, ou tout simplement le fait d'être entré profondément dans un sujet.

L'école ne nous offre pas souvent semblables occasions. La plupart du temps, elle ne nous fait qu'effleurer un sujet. C'est dommage. Le meilleur exemple, c'est l'histoire de l'Europe. Le programme couvre 2 000 ans d'histoire, 30 pages par semaine de faits et de dates à se farcir. Et aujourd'hui j'ai tout oublié, et pourtant j'ai travaillé fort... Le seul dont je me rappelle, c'est Montaigne. Je me rappelle bien quatre ou cinq dates importantes, mais j'en ai appris autour de 400 ; je ne me rappelle même plus les noms des personnages derrière ces dates.

J'aimerais avoir étudié plus en profondeur... Mais c'est là une épée à deux tranchants : si on étudie un sujet à fond, on n'a pas le temps d'en aborder plusieurs. C'est la quantité contre la qualité. La seule chose à faire est de rechercher le juste équilibre des deux. À l'heure

actuelle, l'école me paraît superficielle, les professeurs veulent tout voir, ils n'ont pas le temps de faire approfondir.

La manie de tout étudier

Nous sommes des intoxiqués de l'information. Cette maladie prend des proportions endémiques au secondaire, bien sûr, mais aussi à l'école primaire et à l'université, que ce soit en histoire ou dans d'autres disciplines. Nous voulons que nos élèves aient des connaissances sur tout et des habiletés dans tous les domaines. Les programmes d'études couvrent une foule de sujets, et pour les couvrir tous, on doit se contenter de les étudier de façon superficielle. Cette manie de vouloir tout voir rend l'enseignant mal à l'aise s'il n'a pas couvert tout le programme et lui fournit une explication rêvée de l'ignorance de ses élèves qui ne comprennent rien parce qu'ils en ont trop à apprendre.

Cette manie cause bien d'autres ravages. Elle nous fait tout d'abord croire que l'être humain est capable d'apprendre tout ce qui mérite d'être appris. Il faut se rendre à l'évidence : ce siècle a fait éclater les champs de la connaissance en une myriade de domaines et de sujets qui valent tous, pris un à un, la peine d'être étudiés. Mais on ne le peut pas. On doit par conséquent admettre que bâtir un programme, c'est choisir un très petit nombre de sujets parmi tout ce qui s'offre à nous. Plus on essaie de rendre ce choix vaste et représentatif de l'ensemble des connaissances, plus on s'illusionne si on pense y parvenir, étant donné tout ce qu'apporte chaque jour en connaissances nouvelles. Il est à la fois vain et présomptueux de croire qu'on peut se tenir à jour dans tous ces domaines qui explosent.

La manie de tout étudier est aussi une perte de temps. Ce que l'élève apprend, il l'apprend pour s'en servir à une ou deux reprises, lors de la prochaine interrogation ou du prochain examen. Il s'empressera ensuite de l'oublier : toute connais-

sance qui ne sert pas se perd et n'est donc d'aucune utilité face à une situation nouvelle.

Outre qu'elle est une perte de temps et ne débouche pas sur des connaissances durables, la manie de tout voir présente un effet pernicieux : elle encourage à l'indifférence. La classe devient un lieu où on « apprend » des choses même dépourvues de sens, parce que l'enseignant n'a pas le temps de les expliquer. On prive ainsi l'élève d'occasions alléchantes de satisfaire sa curiosité : il ne peut s'écarter du sujet à l'étude pour aller jeter un coup d'œil sur des sujets connexes. L'enseignant ne peut s'attarder à des nuances, car le

Quelles que soient nos théories, notre pédagogie et nos programmes, nous voulons, hélas ! tout enseigner.

temps ne le permet pas. Faut-il s'étonner alors si les élèves cessent de poser des questions dès la fin de l'école primaire ? Ils demeurent passifs et se contentent d'enregistrer en partie de ce que débite l'enseignant et le manuel afin de le restituer, en partie, lors du prochain examen. Tout se passe comme si cette manie de tout voir était faite expressément pour empêcher l'intelligence de se donner des défis.

Tous les enseignants reconnaissent que les dommages causés sont énormes. Nous voulons tous cependant que nos programmes s'attachent aux connaissances fondamentales et aux habiletés intellectuelles de haut niveau. Mais en dépit de toutes nos bonnes intentions, nous ne parvenons pas à nous en sortir.

De la profondeur

La solution de rechange, toute difficile qu'elle soit, réside en des programmes qui visent l'approfondissement d'un sujet, afin de mener l'élève beaucoup plus loin que la simple connaissance superficielle : la connaissance en profondeur. Les sujets étudiés peuvent être indifféremment vastes (ex. : la liberté, l'équilibre écologique) ou pointus (ex. : la crise d'octobre, l'effet des pluies acides sur les petits pois). Pour en arriver à une connaissance approfondie d'un sujet, l'élève doit posséder une grande quantité d'informations, doit pouvoir utiliser cette information afin de résoudre les problèmes rencontrés et afin de poser à son tour des questions nouvelles qui pourront conduire à une recherche plus poussée, etc. Un élève qui possède bien son sujet ne se contente pas de formuler des opinions définitives sur celui-ci ; il apprend à poser des jugements nuancés, à faire voir les tenants et aboutissants des faits et des événements, ou à faire la synthèse et l'intégration de l'information retenue.

On a dit de l'étude en profondeur que c'est « obtenir plus en faisant moins » (T.H. Sizer). *Le moins* ici ne signifie pas moins de connaissances ou d'informations car on ne peut approfondir que ce que l'on maîtrise bien, ce qui suppose une bonne quantité d'informations. *Le moins* signifie tout simplement moins de connaissances inutiles ou superficielles.

Il y a bien trois ou quatre avantages à bâtir des programmes axés sur l'étude en profondeur de certains sujets : les connaissances acquises sont retenues plus longtemps ; les habiletés développées dans l'étude d'un sujet peuvent servir dans l'étude d'un autre sujet ; au lieu d'être indifférent à ce qu'il étudie, l'élève apprend à se concentrer sur une tâche et, enfin, on peut ainsi d'une manière élégante et raisonnable faire face au problème, insoluble autrement, de l'explosion des connaissances.

Qu'on ne se méprenne pas ! Si je me fais le défenseur de tels programmes, ce n'est pas pour dire que l'acquisition d'habiletés doit l'emporter sur l'acquisition de connaissances. Je dis tout simplement qu'étudier de cette manière quelques sujets est plus rentable qu'en étudier superficiellement plusieurs, et que pour acquérir des connaissances approfondies, il faut absolument réduire le contenu des programmes et des cours.

J'ajoute en plus que mettre l'accent sur la profondeur plutôt que sur l'étendue ne conduira pas à une spécialisation hâtive, n'empêchera pas la culture générale et l'acquisition d'un bagage de connaissances communes à tous les membres d'une même société, toutes choses nécessaires pour une bonne communication et une bonne cohésion sociale. Il n'y a pas d'antinomie entre culture générale et connaissances en profondeur. La culture dont on parle ici peut être faite de connaissances poussées et nombreuses sur un nombre restreint de sujets plutôt qu'être faite de connaissances superficielles sur un grand nombre de sujets. Ce que doit contenir ce noyau commun et quelle place il doit occuper dans les programmes scolaires ne sont pas des problèmes faciles à résoudre. Mais ces deux problèmes doivent être séparés du débat portant sur la connaissance superficielle et la connaissance profonde. Mon opinion est que nous devrions consacrer une plus grande partie de nos programmes scolaires à l'étude poussée de quelques sujets ; que ces sujets soient propres à certains programmes ou écoles, ou communs à tous, cela importe peu.

Les obstacles

Quelles difficultés y a-t-il à vouloir changer ?

Elles tiennent d'abord à la nature même de l'éducation qui est de mettre l'élève en contact avec des connaissances afin qu'il se les approprie. En conséquence de quoi ne sera pas éduquée toute personne qui ne



« Comment expliquez-vous la popularité grandissante de votre *Traité de pédagogie* ? »

maîtrisera pas les connaissances fondamentales nécessaires à une vie sociale productive. Dans nos sociétés, être éduqué c'est apprendre la signification de milliers de mots, c'est maîtriser des centaines et des centaines de conventions utiles pour l'utilisation de l'information et pour la communication. Afin d'y arriver, l'élève doit accumuler de l'information. Malheureusement cette conception de l'éducation a nourri l'idée, acceptée par les éducateurs et le public en général, qu'il était possible d'enseigner le minimum raisonnable de tout ce qui mérite d'être appris. Nous avons du mal à accepter les conséquences de l'explosion des connaissances ; nous nous en tenons plutôt à une conception de l'éducation qui remonte au

Moyen-Âge, alors qu'il était possible d'identifier les connaissances disponibles parce qu'elles étaient limitées, et d'en venir à bout. Les temps ont changé, dit-on, et pourtant nous continuons de vouloir tout apprendre.

On demande en outre à l'école d'être efficace, d'être responsable ; on soumet donc ses élèves à des examens qui supposent des apprentissages superficiels plutôt que durables : il est si facile de bâtir, d'administrer et de corriger des tests qui mesurent ce type de connaissances.

Les enseignants ont reçu une formation qui leur fait voir la connaissance comme étant la mémorisation de la table des matières des manuels qu'ils utilisent. Rarement se sont-ils

adonnés à une recherche longue et profonde, sauf peut-être pour obtenir un diplôme de 2^e ou de 3^e cycle ; aussi sauraient-ils difficilement quoi faire avec leurs élèves si on leur demandait de les entraîner à des études en profondeur.

Il se trouve pourtant des enseignants qui savent comment s'y prendre et qui s'y essaient : ils sont alors confrontés, en classe, à une pénurie de manuels adéquats ou d'outils pédagogiques adaptés. Les ouvrages sérieux, les articles de revues ou de journaux ne manquent pas, mais ils ne conviennent qu'aux élèves qui possèdent bien leur langue ; ils sont hors de portée des autres, pour lesquels un matériel adéquat reste à être inventé.

Les programmes d'études couvrent une foule de sujets, et pour les couvrir tous, on doit se contenter de les étudier de façon superficielle.

Un autre obstacle vient de l'entraînement qu'ont subi ces élèves depuis qu'ils sont à l'école : ils ont appris à travailler sur des questions simples et nombreuses qui font appel à des connaissances isolées. Ces connaissances sont divisées en matières ou cours auxquels sont consacrées des périodes dûment identifiées durant la semaine : d'une période à l'autre, on saute d'un sujet à l'autre. Dès lors, il n'est pas étonnant qu'on croie impossible l'étude longue et approfondie d'un sujet...

La télévision enfin vient miner tout effort de concentration ; les enseignants disent tous que les enfants de la télévision sont incapables de concentration et d'attention prolongée ; ils veulent des réponses rapides, simples et univoques.

Pour surmonter ces obstacles

Ce n'est pas là une tâche facile. Mais les enseignants, les administrateurs, les autorités politiques peuvent y arriver s'ils veulent bien s'y mettre.

Il faut d'abord continuer de mettre au point des projets d'implantation des nouveaux programmes ; les écoles, les commissions scolaires et les enseignants doivent informer le public du danger qu'il y a de perpétuer une coutume qui mine tous leurs efforts et rend l'éducation décrochée des besoins réels des élèves.

Le véritable travail n'est pas d'identifier d'entrée de jeu les cours qu'il faut éliminer, mais plutôt d'identifier les cours actuels qui peuvent se prêter au projet. Les critères suivants pourront permettre de passer ensuite à l'étape de la coupe sombre :

- Le sujet occupe-t-il une place centrale, importante dans le contenu où il se trouve ? L'élève doit-il s'en assurer la maîtrise s'il veut comprendre ce qui suit ? Peut-on sans risque l'éliminer ?

- Si le sujet est important, peut-il être convenablement couvert en dehors des cours grâce à des lectures, par exemple, ou des émissions de télévision, un film, un travail personnel ? Ou doit-il absolument être vu en classe sous la gouverne de l'enseignant ?

- Peut-on compter que les enseignants consacreront beaucoup de temps à faire comprendre le sujet, à en évaluer la maîtrise, ou se borneront-ils à « passer vite dessus » et à donner un test ?

Ce ne sont pas là les seuls critères utilisables, ils ne résoudreont pas tout, mais ils illustrent le genre de principes à partir desquels les décisions seront prises ; il ne faut pas se contenter ici des préférences des uns ou des autres, se laisser guider par les problèmes de gestion de la commission scolaire ou essayer de répondre aux vœux de l'université.

Il reste enfin l'enseignement proprement dit. S'il vise la profondeur

plutôt que l'étendue, l'enseignant aura besoin d'aide : où devra-t-il commencer ? que laissera-t-il tomber ? de quel matériel aura-t-il besoin ? quels exercices et quels travaux demandera-t-il à ses élèves ? comment les évaluera-t-il ? etc. Cette aide ne signifie pas qu'on lui dira ce qu'il devra faire, mais plutôt qu'il participera à part entière à l'élaboration des programmes, à la fabrication du matériel didactique, à la mise en place d'instruments d'évaluation, etc. En un mot, amener les enseignants à partager, à collaborer et à décider.

Les responsabilités de l'État

Les responsables des politiques de l'État dans le domaine de l'édu-

La manie de tout voir en classe présente un effet pernicieux : elle encourage à l'indifférence.

cation ont évidemment une influence sur le contenu des programmes. Voyons comment elle s'exerce dans cinq domaines particuliers qui touchent notre propos.

- **L'évaluation.** Étant donné que les programmes de *testing* de l'État reposent essentiellement sur des tests à choix multiples ou à réponses brèves et qui portent sur un vaste éventail de sujets, on peut dire que l'État encourage la superficialité.

On pourrait corriger la situation de deux façons : en réduisant le nombre des questions qui portent sur des connaissances parcellisées pour les remplacer par des questions plus englobantes portant sur des sujets moins nombreux, et en rédigeant des questions dont les réponses (orales ou écrites) font voir la maîtrise que l'élève a du sujet et le raisonnement qui l'y a conduit.

**Il n'y a pas d'antinomie
entre culture générale et
connaissances en
profondeur.**

• **Les manuels.** Lorsque les manuels agréés par le Ministère se contentent d'un survol de la matière à la manière d'une table des matières détaillée, l'État ne favorise pas l'étude en profondeur. Les politiques en ce domaine doivent inciter les éditeurs et les auteurs à publier des manuels et du matériel didactique plus sérieux.

Comme un élève tout content de son cours sur l'histoire de l'Europe me le faisait remarquer, ce n'était pas son professeur qui l'avait intéressé, mais son manuel. « Ce n'était pas, disait-il, un livre bourré de dates, de faits et de tableaux à apprendre par cœur, c'était un livre comme on en trouve dans les librairies, un vrai livre ! »

• **Les programmes.** Dans nos sociétés, tout groupe organisé exerce sur l'État des pressions énormes pour que tel ou tel cours apparaisse dans la grille-horaire des élèves ou dans les choix qui leur sont offerts par les différents programmes. Il est rare qu'il ait à essuyer un refus. Prises une à une, ces demandes semblent toutes légitimes, mais mises ensemble dans la liste des cours possibles, elles font l'effet d'une drôle de macédoine.

On veut en certains lieux réduire les choix possibles afin de favoriser une formation commune ; ce serait une erreur si on remplaçait un cours librement choisi qui permet d'aller plus loin dans une matière par un cours commun qui resterait à la surface des choses. Encore une fois, l'objectif n'est pas de faire disparaître ce cours-ci ou ce cours-là, mais de diminuer la quantité des sujets étudiés au profit de la qualité de l'étude.

• **Recherche et développement.** Il n'est pas facile d'abandonner la sécurité de la quantité, d'autant que plusieurs croient qu'il s'agit là du but premier de l'éducation. D'autres pensent que les élèves sont incapables d'un travail approfondi ou qu'ils ne leur rendraient pas service s'ils ne couvriraient pas tout le programme avec eux, étant donné les examens d'État qui les attendent au bout de l'année.

Qui fera les premiers pas ? En attendant, les enseignants doivent réfléchir au sujet débattu ici, envisager les choix à faire et le matériel à préparer.

Il est bien entendu que des fonds devront être consacrés à ce travail, qui n'est pas le seul à en réclamer...

**Pour vérifier si l'école est
efficace, on soumet les
élèves à des examens qui
supposent des
apprentissages superficiels
plutôt que durables.**

• **La formation des maîtres.** L'université aussi est responsable de la situation en ce qu'elle veut qu'un futur enseignant ait touché à tout à l'université. Il s'ensuit que plus d'un aura son diplôme sans avoir approfondi un seul sujet et, partant, sans avoir la moindre idée de ce que cela veut dire. Pour lui, enseigner, c'est couvrir tout le contenu annoncé dans le manuel ou dans le programme officiel.

L'université doit collaborer au renversement de cette situation en exigeant elle aussi des travaux longs et sérieux sur des sujets moins nombreux.

**Beaucoup d'élèves, depuis
qu'ils fréquentent l'école,
ont appris à travailler sur
des questions simples et
nombreuses qui font appel
à des connaissances isolées.**

Nous voulons donc tout enseigner, peu importe ce que nous enseignons et comment nous l'enseignons. La manie de vouloir tout couvrir est une façon dérisoire d'offrir une formation générale, elle est une perte de temps et elle est une insulte à l'intelligence. S'éloigner de la superficialité exige des programmes orientés vers l'étude soutenue de quelques sujets afin d'en arriver à une compréhension en profondeur. Mais les obstacles pour y arriver sont nombreux et énormes ; ils vont d'une méconnaissance de la nature du savoir à la qualité du matériel didactique en passant par les pressions sociales, l'université et les examens d'État. Il faudra l'action concertée de l'école, de la commission scolaire, du Ministère... Le travail commencera par une réflexion sur les buts de l'éducation.