

Actes du 21^e colloque de l'AQPC



7A 27

La réforme scolaire actuelle : par-delà les compétences

Gérald BOUTIN



Association québécoise
de pédagogie collégiale

aqpc

La réforme scolaire actuelle : par-delà les compétences

Gérald BOUTIN

Professeur

Université du Québec à Montréal

Avant-propos

D'entrée de jeu, j'aimerais insister sur le fait qu'il ne sera pas question dans mon exposé de faire le procès de quiconque et encore moins des personnels enseignants ou éducatifs. Je sais trop bien à quel point il leur est parfois difficile de se situer dans le contexte actuel marqué de nombreux paradoxes et injonctions de toutes sortes. Le fait de soumettre le mouvement de la réforme à une analyse critique ne saurait se confondre, comme certains le croient, avec un refus du changement, bien au contraire.

Introduction

La plupart des pays occidentaux traversent actuellement une vague de réformes scolaires dont on ne saurait sous-estimer l'importance. Ce mouvement s'inspire largement de l'approche par compétences (*Competency-based education*) et l'éducation basée sur les résultats (*Outcome-based education*) dont l'origine américaine est bien connue. Les modifications introduites par l'adoption de ces idéologies ont un impact évident sur la relation enseignants-élèves ou étudiants, sur les modalités d'intervention et d'évaluation, en un mot sur les pratiques éducatives. Le Québec ne fait pas exception à ce mouvement mondial : nous sommes engagés depuis plusieurs années déjà dans un processus de réforme qui touchera tous les ordres d'enseignement de la maternelle à l'université en passant bien sûr par l'enseignement secondaire. En contrepoint d'un concert de louanges envers la nouvelle réforme, des voix se sont élevées pour dénoncer certains excès, certaines maladroites, sans pour autant nier, du moins pour la plupart d'entre elles, la nécessité d'une rénovation du système éducatif¹. Bref, cette réforme a suscité et suscite de nombreuses réactions et il ne servirait à rien de nier cette réalité. Est-ce à dire que tout compromis soit impossible. Je ne

le crois pas ! Et l'aphorisme « du choc des idées jaillit la lumière » me paraît toujours juste. Manifestement, l'heure semble venue de situer le débat au-delà de la simple dispute². Certes, il est toujours périlleux de remettre en question ne serait-ce que quelques-unes des idées qui semblent faire consensus dans le monde de l'éducation. Gaston Mialaret, ce pionnier des sciences de l'éducation, faisait remarquer, il y a déjà plusieurs années, que le conformisme, même s'il était exclus de toute part, trouverait sa place en éducation ! Établissons tout de même au départ qu'il serait malencontreux de jouer la carte du changement pour le changement, en adhérant de façon absolue à un seul paradigme ou à un mélange de plusieurs sans tenir compte de leurs limites réelles.

Les changements auxquels l'école est conviée touchent aujourd'hui comme dans tous les cas de figure quatre grands domaines : (1) la relation entre l'enseignement et l'apprentissage, (2) l'élaboration et la mise en œuvre des programmes, (3) les modalités d'évaluation et (4) la formation des personnels scolaires. Ces changements sont inéluctables, ils font partie de l'ordre des choses. Je ne pourrai pas bien évidemment traiter ici de tous ces points. Mon propos portera donc essentiellement sur les fondements théoriques de la réforme et leur impact sur la relation entre l'enseignement et l'apprentissage, sur la relation entre l'enseignant et l'enseigné ou si l'on veut entre le facilitateur et l'apprenant, pour reprendre la terminologie préconisée par les responsables de la réforme.

I. Un bref historique

Afin de mieux saisir l'ampleur et les particularités de cette réforme, il importe de rappeler quelques dates relatives à son implantation :

1992 : au niveau collégial : Réforme Robillard .

1994 : formation des maîtres : bacc. passe de 3 à 4 ans (700 heures de stage) ; ajustements importants aux contenus des programmes.

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. Loi sur l'instruction publique s'en inspire.

1997 : parution de l'énoncé de politique : « L'école tout un programme » révision en profondeur du curriculum : programmes d'études, parcours de cheminement scolaires modifiés...

1998-1999 : Instauration des conseils d'établissement dans les écoles primaires et secondaires du Québec. Place des enseignants et des parents accrue (responsabilité au sein de l'école). Les commissions scolaires deviennent linguistiques : elles passent de 156 à 72 dont 60 francophones, 9 anglophones et 3 à statut spécial.

2000-2001 : Commencement de l'implantation de la réforme en maternelle et au premier cycle du primaire (...)

Rappelons qu'au cours de l'année 2000-2001, le ministère de l'Éducation a fait connaître de façon plus explicite ses objectifs, ses visées, concernant la réforme qui doit toucher le préscolaire, le primaire et le secondaire, le collégial et l'universitaire. Tout récemment (août 2001), le ministère de l'Éducation a divulgué son programme « réécrit » et l'a distribué dans toutes les écoles du Québec et aux organismes concernés. Pour l'essentiel, la ligne de conduite est maintenue, il s'agit bien de garder le cap sur les compétences attendues. Voici, en encadré, l'essentiel des grandes balises de cette réforme telles qu'on les retrouve dans les documents officiels.

La réforme vise la réussite scolaire de tous les élèves du primaire qui sera divisé en 3 cycles.

Le bulletin sera adapté à ces nouveaux cycles.

Les nouvelles approches seront basées sur des compétences à développer.

Les élèves acquièrent des compétences à l'intérieur de la réalisation de projets.

Les enseignants accompagnent les élèves dans leurs apprentissages et dans la réalisation de leurs projets.

Les enseignants travaillent en équipe avec leurs collègues.

Les programmes de formation des maîtres seront dans l'ensemble revus et corrigés d'ici l'automne 2002.

Comme on le sait, certaines de ces balises ont suscité et suscitent des réactions tant chez les enseignants que chez les parents³. Le ministère de l'Éducation a obtempéré à quelques-unes des demandes en provenance des syndicats et de diverses autres sources, entre autres en ce qui regarde la pédagogie par projets et la facture des bulletins scolaires, de telle sorte que la rentrée scolaire se vit dans une certaine accalmie. Ce qui ne signifie pas que tout risque de dérives soit écarté pour autant. Le déroulement de cette énorme entreprise n'a pas fini de retenir l'attention des enseignants, des parents ou des corps constitués qui sont concernés par les changements relatifs à la fonction éducative.

2 Le contexte et les fondements théoriques

2.1 Le contexte : vers la globalisation des systèmes scolaires

Toute réforme scolaire, que ce soit au Québec ou ailleurs, 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 : il s'agit alors de développer les compétences attendues par une société de rendement et de performance. Comme c'est le cas dans certains cantons suisses, dont celui de Zurich, les réformes scolaires se fondent sur les principes de l'industrie. Aux États-Unis, on parle de *Site-based management*, de gestion centrée sur l'école. C'est une évidence, les systèmes scolaires se trouvent aujourd'hui à un tournant : il leur faut « négocier la courbe ». On les enjoint de procéder à la mise en place : a) d'une éducation axée davantage sur les résultats que sur le processus éducatif lui-même ; b) d'un curriculum portant sur les matières de base : maths, sciences naturelles et langues étrangères souvent au détriment des notions culturelles.

Pour leur part, les enseignants se voient placés en face d'un dilemme : adhérer à une approche de l'efficacité, calquée sur le modèle industriel, ou alors à une approche de l'action pédagogique considérée comme un processus qui favorise le développement de la personne sous tous ses aspects. Chose certaine, il leur faut mettre à jour leur formation pour affronter de nouveaux défis, pour occuper l'espace qui leur revient dans ce monde en changement. Comme le font remarquer plusieurs auteurs (Tedesco, 1996 ; Elliott, *et al.* 1999), la

réforme de la formation des enseignants est actuellement un phénomène général intimement relié aux réformes de l'éducation en cours. La profession enseignante évolue et nécessite de nombreuses mises au point qui ne sauraient se faire sans la collaboration des intéressés. Il n'est donc pas question de se contenter d'une simple formation, expédiée en quelques jours, axée sur un modèle unique, celui des compétences attendues.

Pour toutes ces raisons, il importe de se pencher sur les fondements théoriques qui sous-tendent cette réforme. Ce sont ces fondements sociologiques, philosophiques, psychologiques et politiques qui infléchissent les actions éducatives ou, si l'on veut, l'activité pédagogique dans son ensemble,

2.2 Les fondements théoriques et leurs impacts sur la façon de concevoir le lien apprentissage – enseignement

La réforme actuelle repose sur l'approche par compétences (APC) qui en constitue le principal référent théorique, combinée à des notions de constructivisme et de socioconstructivisme. Il me paraît pertinent de retracer ces sources du moins de façon sommaire. Je n'insisterai pas sur la difficulté de s'entendre sur la définition du mot *compétence* (surtout si on l'emploie au pluriel). Plusieurs auteurs ramènent les compétences à « une capacité de mobiliser diverses ressources cognitives pour faire face à des situations singulières ». Qu'en est-il de l'affectif ? On le voit, ce concept comme on dit « fait débat ». Il n'en demeure pas moins la clé de route de la réforme, comme le fait remarquer Perrenoud (1998), un sociologue suisse, souvent cité par les responsables de la réforme. « *Ce langage faussement familier conduit à sous-estimer l'ampleur du changement de perspective. Une approche par compétences appelle à une reconstruction complète des dispositifs et des démarches de formation* » Le choix ministériel de faire graviter la réforme autour de ce concept n'est donc pas anodin et mérite qu'on y prête l'attention nécessaire. Il s'inscrit dans une suite de politiques éducatives dont il convient de rappeler ici les grandes lignes.

2.3 Les centrations

Sans vouloir en si peu de temps donner un cours sur l'histoire de la pensée pédagogique au Québec et sur les fondements épistémologiques sur lesquels elle s'appuie,

permettez-moi de rappeler bien sommairement quelques éléments clés qui nous permettront peut-être de mieux nous situer par rapport à ce qui se passe actuellement dans notre système éducatif. Pour un observateur attentif, il ressort nettement que les novateurs font souvent appel à la notion de **centration** et d'**opposition**. La plupart du temps, les responsables de réformes scolaires procèdent en opposant l'ancien au nouveau, de façon souvent radicale et ceux du Québec n'échappent pas à cette façon de faire. Leur discours fait état des limites et des lacunes de l'école dite « traditionnelle ». Lors des formations données aux enseignants, les formateurs souvent recourent à des tableaux comparatifs dans lesquels sont mis en évidence les défauts de cette école et les qualités indiscutables de l'école dite nouvelle. Cette façon de faire rappelle les procédés utilisés par les tenants de l'école nouvelle au début du XX^e siècle. L'enseignant est un « transmetteur de connaissances » dans le cas de l'école dite traditionnelle, il est un accompagnateur et un passeur » dans le cas de l'école nouvelle. 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 examen ou travaux à corriger par l'enseignant, dans le cas de l'école nouvelle, elle recourt à l'autoévaluation fondée sur des portfolios.

Cette manière plutôt réductrice de comparer l'école dite traditionnelle à l'école nouvelle, préconisée dans le cadre de la réforme, a conduit plusieurs enseignants à penser que ce qu'ils faisaient dans le cadre de l'école courante était entièrement ou presque à rejeter, que leurs efforts pour adapter leurs pratiques aux progrès de la pédagogie et de la technologie n'étaient pas reconnus. C'est ce qui explique, en partie du moins, leur appréhension et leur inquiétude envers la réforme en cours - qu'il ne faudrait pas confondre avec un refus de changement et de modernisation de l'école⁴.

Cette rupture souvent radicale entre l'ancien et le nouveau conduit à une politique de la centration sous-tendue par les oppositions bien connues entre enseigner-éduquer, enseigner-apprendre, etc. Nos programmes d'études depuis des années procèdent par centrations qui s'inspirent de champs conceptuels différents. Voyons un peu de quoi il retourne.

2.4 La centration sur l'apprenant

Au cours des années 1960, la centration du processus éducatif était portée comme c'est le cas aujourd'hui (on parlait déjà de l'apprenant ou du s'éduquant) sur l'élève (devenu apprenant). Cette centration prend ses racines dans le courant bien connu de l'école nouvelle. On sait que dès 1920, Dewey insistait, à l'instar des pédagogues et de psychologues européens (Decroly, Claparède, Ferrière, Montessori, Freinet) sur la part de l'initiative de l'élève dans son apprentissage. Ce courant préconise la centration sur l'élève plutôt que sur la matière ou la discipline. Il s'inspire, entre autres, du courant de la psychologie humaniste dont Rogers a été l'un des principaux instigateurs.

S'inspirant de cette approche, le Québec a expérimenté les fameux programmes cadres qui réduisaient les descriptions de programmes à leur portion la plus infime. Les enseignants se voyaient dotés d'une grande liberté dans le choix de leurs approches pédagogiques et de leurs modalités d'évaluation. Ce courant ne donnant pas 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.

2.5 La centration sur l'apprentissage

Elle marque l'avènement de la psychologie cognitive sur la scène de l'éducation. Ce courant met l'accent sur les processus cognitifs 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. En lieu et place, ils préconisent une reconnaissance des capacités intellectuelles de l'élève et la nécessité de l'aider à développer son potentiel cognitif. Mais là encore, il semble bien que les limites de cette approche : le fait que le sujet est appelé à développer des cheminements qui ne sont pas nécessairement prévisibles, etc. seraient à prendre en compte. Et du reste un autre mouvement se profilait dans la plupart des pays occidentaux, celui des compétences attendues.

2.6 La centration sur les compétences attendues

L'approche par compétences, du moins dans sa version première, est issue du taylorisme, du behaviorisme et de l'organisation du travail, en somme du monde de l'industrie. Elle a envahi d'abord le système scolaire américain dès les années 1960 et s'est vue un moment mise en opposition à l'approche centrée sur la personne. Cette opposition entre une école centrée sur les comportements observables et une école centrée sur le développement de la personne s'est développée en concomitance avec le mouvement de la psychologie cognitive issue notamment des travaux de Piaget (1896-1980), Vigotsky (1896-1934).

Au Québec, l'APC est devenue le point d'ancrage de la réforme actuelle. Elle en est, pour ainsi dire le mot d'ordre : tout programme doit être réparti en compétences. Du reste, on serait vite impressionné si on se donnait la peine de compter le nombre de fois que ce mot apparaît dans les textes ministériels.

Par ailleurs, les responsables de la réforme font souvent appel au constructivisme et au socioconstructivisme. Ce courant remonte au début du XX^e siècle et s'appuie sur le principe qu'il n'existe pas de réalité autre que celle que nous construisons à partir de nos représentations. Il soutient que la réalité échappe à notre connaissance, que le savoir résulte de l'expérience de la réalité. (Le savoir est une construction de l'être humain en vue de s'adapter à l'organisation de son monde.) Piaget a sans doute été le premier à élaborer un système psychologique autour de ce concept. Appliqué au monde de l'éducation, cela suppose que l'enfant doit être le moins enseigné possible et le plus possible encourager à apprendre par lui-même. « Ce qu'on enseigne à un enfant, on l'empêche de l'apprendre » disait Piaget non sans un certain humour. Les principes de base de cette approche méritent d'être rappelés ici de façon succincte. Est-ce à dire qu'il faille rejeter toute forme d'enseignement, de transmission de connaissances. Conclure de cette façon me paraît pour le moins excessif d'autant plus que les novateurs eux-mêmes ont recours à ce procédé pour transmettre leurs idées sous forme de conférences, de séminaires, etc. La principale critique qui est formulée à l'égard de cette approche pourrait se résumer en cette formule lapidaire : « il serait impensable que l'élève puisse tout réinventer en quelques années ». Ce qui ne veut pas dire pour autant qu'on ne va

pas l'aider à apprendre à apprendre, à développer ses capacités d'autodétermination, d'autonomie.

Dans une tentative de synthèse, les auteurs des écrits ministériels disent s'inspirer de l'approche par compétences et du constructivisme qu'ils rebaptisent curieusement, *d'approche par compétences*. Ce qui ne manque pas de créer la confusion. Tout cela n'est pas évident : comment deux courants de pensée sensiblement opposés peuvent-ils n'en constituer qu'un ? Cette fusion est-elle possible ? Autant de questions que je ne suis pas le seul à me poser, croyez-moi (Boutin, 2000). Il me paraît indispensable de resituer ces courants dans leur contexte et de se demander dans quelle mesure ils peuvent ainsi être amalgamés. De l'avis de nombreux auteurs, ces notions appartiennent à des paradigmes différents et il est difficile de les utiliser sans tenir compte de leurs caractéristiques particulières. *Peut-on en arriver à une synthèse entre ces deux courants ?* D'autres émettent des doutes quant à la possibilité de réussir ce tour de force (Joannart, Lenoir, et autres) sans un effort de conceptualisation et de recherche considérable. Voilà qui n'est pas évident et on peut comprendre que les responsables de la réforme rencontrent certaines résistances quand il s'agit pour eux d'expliquer aux enseignants et aux directions d'école et aux parents, pour ne citer que les principaux intéressés, les fondements théoriques de ce mouvement de rénovation de l'éducation.

Rappelons au passage que les Américains ont une longue pratique de l'approche par compétences qui remonte aux années 1960, selon Kelley, (1974). Appliquée largement aujourd'hui encore dans de nombreux états américains, l'APC, même dans sa version plus récente de la pédagogie des résultats (*Outcome-Based Education*) ne semble pas, et de loin, être la panacée tant attendue dans le domaine de l'éducation, si l'on en croit des analyses récentes (Manno, 1994 ; Ravish, 2000). Elle n'a pas réussi à assurer le succès de tous, pour reprendre un slogan à la mode. Du reste, il ne se passe pas un mois sans que les journaux spécialisés ne fassent allusion aux limites d'une telle démarche. La réforme qui s'est déroulée en Ontario, il y a quelques années, empruntait une démarche similaire. Là encore, les résultats ne sont pas à la hauteur des attentes. Les analystes s'entendent dans l'ensemble pour apporter de nombreux correctifs à cette démarche.

3. La relation enseignant-élève

Mais revenons à la relation entre l'enseignant et l'élève qui, comme nous le savons, est au centre de toute entreprise pédagogique. Les novateurs recourent aux principes que l'on retrouve à la base du constructivisme tant pour décrire le rôle de l'enseignant que pour décrire celui de l'élève. Pour eux, **la part de l'élève** peut se résumer ainsi :

- *L'élève est responsable de son apprentissage et devient un apprenant. On s'attend à ce qu'il soit : curieux, plein d'initiative et persistant dans les tâches qu'il a à accomplir, qu'il soit en mesure d'organiser son propre travail.*
- *L'apprenant doit apprendre de nouvelles informations.*
- *L'apprenant doit apprendre de nouvelles façons d'apprendre.*
- *L'apprenant doit savoir utiliser de nouvelles technologies : le software comme instrument pour atteindre de nouveaux objectifs, Internet pour avoir accès à de nouvelles informations et les partager, avoir accès à la recherche.*

Alors que **la part de l'enseignant** prend la forme suivante :

- *L'enseignant devient un facilitateur : il planifie, organise des activités.*
- *Le facilitateur conseille, accompagne, encourage, soutient.*
- *Le facilitateur apprend en cours de route.*
- *Le facilitateur fait des suggestions mais n'impose jamais.*
- *Le facilitateur stimule la créativité, encourage le développement d'une pensée indépendante.*
- *Le facilitateur soutient l'apprenant, tient compte de ses : possibilités, forces, besoins, sentiments.*

Ce sont là, à peu de choses près, les principes de base de l'École Nouvelle que la plupart des enseignants, qui ont suivi à un moment ou l'autre de leur formation des cours de pédagogie ou de didactique générale, connaissent. *Ils connaissent bien également la difficulté de les appliquer dans le contexte de l'école telle qu'elle*

est AUJOURD'HUI, avec ses classes surpeuplées, avec le manque de matériel pédagogique qu'ils ont tant de fois dénoncé. Il faut espérer que ces « réalités » seront vraiment prises en considération au risque de créer des difficultés encore plus nombreuses à ceux qui doivent les affronter au quotidien.

La relation entre l'enseignant (peut-on encore l'appeler ainsi ?) et l'élève a fait l'objet de travaux innombrables au cours des siècles. On s'entend en général aujourd'hui pour adopter une ligne de conduite qui se situe dans une perspective d'interaction, d'échange, de synergie, pour reprendre un mot à la mode. Entre le maître-compagnon et le maître absolu, entre la non intervention et l'autoritarisme le plus absolu, n'y aurait-il pas une place pour autre chose ? Quant aux nouvelles orientations des programmes et au dogme des compétences, je crois pour ma part que les enseignants sauront, comme toujours, faire face. Il me semble par contre outrancier de parler de nouveaux défis qu'on les enjoint d'affronter sans se donner la peine de clarifier la demande et de leur donner les moyens d'exercer dans les conditions possibles la tâche qui leur incombe : contribuer à la formation de futurs les hommes et femmes de demain. Cette mission, dépasse et de loin, la simple discussion sur les paradigmes éducatifs courants.

Les responsables de la réforme actuelle assignent aux enseignants les conduites suivantes :

1. Organiser et animer des situations d'apprentissage ;
2. Gérer la progression des apprentissages ;
3. Concevoir et faire évoluer les dispositifs de différenciation ;
4. Impliquer les élèves dans leur apprentissage et leur travail ;
5. Travailler en équipe ;
6. Participer à la gestion de l'école ;
7. Informer et impliquer les parents ;
8. Se servir des technologies nouvelles ;
9. Affronter les devoirs et les dilemmes éthiques de la profession ;
10. Gérer sa propre formation continue.

Ces propositions sont certes fort louables, mais n'est-ce pas ce que font depuis de nombreuses années la plupart des enseignants ? Certes, elles constituent un tableau d'ensemble intéressant mais on ne peut pas dire qu'elles constituent une révolution pédagogique. En revanche, le soin que prennent certains à réduire le rôle de l'enseignant

à celui d'un simple accompagnateur, à un passeur, laisse perplexé et mérite un moment d'attention.

4 Les apports, les limites et les critiques

4.1 Les apports

Toutes ces tentatives d'améliorer l'éducation méritent d'être soulignées. Ainsi, les courants de pensée dont nous venons de tracer les pourtours insistent à juste titre sur la nécessité d'accorder au sujet (qu'on l'appelle élève, apprenant ou même s'éduquant comme dans les années 1970) la place qui lui revient dans le processus d'apprentissage, de susciter des recherches tout à fait pertinentes dans le domaine de la psychologie appliquée à l'éducation, etc. Il faut reconnaître qu'en dépit des lacunes que nous avons, comme d'autres indiqué, des efforts considérables sont actuellement entrepris afin d'améliorer la qualité de l'éducation au Québec. À cet égard, le fait de sensibiliser davantage les enseignants à l'importance de leur rôle dans la société me paraît à souligner. Enfin, l'un des mérites de cette réforme, c'est bien d'avoir suscité un débat public sur l'éducation. Le silence de certaines factions de la société me paraît tout de même difficile à concevoir.

4.2 Les limites

Pour l'instant, aucune des approches préconisées par la réforme ne saurait à elle seule apporter une réponse satisfaisante à toutes les questions qui se posent dans le domaine de l'éducation. Par ailleurs, le fait de procéder par exclusive : mettre l'accent de façon radicale sur l'apprentissage au détriment de l'enseignement risque de poser problème, comme nous l'avons écrit ailleurs (Boutin et Julien, 2000 ; Boutin, 2000). Si sur le plan théorique il est assez facile d'opter pour l'une ou l'autre de ces positions, il en va quand même assez différemment quand il s'agit de passer à la pratique comme on a pu le voir lors d'une émission consacrée à la réforme par Zone Libre. Le danger de vouloir tout faire découvrir à l'élève ou à l'étudiant est trop bien connu pour que j'y insiste. On sait pertinemment que les ruptures entre situations d'apprentissage et situations d'enseignement ne doivent être considérées comme antinomiques. Que dire d'une enseignante qui, une fois un exercice de découverte ou de tâtonnement expérimental terminé, déclarerait à ses élèves : « Et maintenant, vous

allez travailler... » ? Une telle fracture ne peut donner aux élèves qu'un message, celui qu'apprendre de façon structurée ne peut être qu'ennuyeux !

4.3 Les résistances et les critiques

Une réforme apporte avec elle son lot de tensions et d'inquiétudes que les novateurs auraient intérêt à prendre en compte. La plupart du temps, les résistances naissent bien davantage des maladroites des novateurs, qui sont trop souvent portés à vouloir donner l'impression qu'ils ont trouvé la pierre philosophale, que du refus de changer des personnes concernées. Il ne faut pas non plus trop s'étonner du fait que cette réforme suscite de nombreuses critiques qui proviennent de plusieurs sources différentes. À vrai dire, il faut bien avouer que les irritants n'ont pas manqué. Ainsi, l'injonction qui consistait et consiste toujours à exiger des enseignants, entre autres, qu'ils se consacrent à l'enseignement (sic) des compétences. Cette dimension de la réforme a suscité et suscite encore de nombreuses réticences. Lors de la commission des états généraux sur la situation de langue française, un linguiste et professeur d'université a exprimé son inquiétude sur la façon dont le nouveau programme de français, basé avant tout sur la notion de compétence, néglige de parler de l'acquisition des connaissances. Une simple lecture des programmes révèle que le lien entre compétences et connaissances est loin d'être évident. En outre, tient-on suffisamment compte du temps qui est requis de la part des enseignants pour répartir leur programme en compétences attendues ?

Mais revenons sur l'opposition qui remonte au début du siècle entre la pédagogie traditionnelle et la pédagogie nouvelle⁵. On retrouve sensiblement le même discours. « *Tout se passe comme si on réduisait toute forme de transmission du savoir à une caricature assimilée à une pédagogie traditionnelle de type magistral* » (Gauthier, 2001, p. 3)... D'autres critiques portent sur la préparation des enseignants à une telle façon de concevoir l'enseignement qui (soit dit au passage) tend maintenant à être considéré comme une activité secondaire. Mais c'est surtout la question de l'évaluation qui soulève le plus d'objection. On craint la subjectivité de l'enseignant. « *La CSDM ne voit pas comment elle pourra appliquer le nouveau mode d'évaluation académique des élèves dans le cadre de sa réforme de l'éducation. La CSDM juge que la nouvelle politique est trop floue. Par*

exemple, le Ministère propose de remplacer les épreuves traditionnelles par des situations d'évaluation. » (mardi, 10 avril, 2001). Le CSE estime que le projet de politique du Ministère laisse plusieurs questions sans réponses. Il presse le gouvernement de clarifier ses intentions relativement au redoublement de classe (10 avril, 2001). Comme toute réforme, celle-ci a ses défenseurs et adhérents inconditionnels. Elle appelle des nuances que plusieurs ne manquent pas de rappeler, comme c'est le cas du Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec dans son avis sur la réforme (octobre, 2000, p. 6). « Il semble aussi important de nuancer la nécessité absolue de lier tout enseignement à l'acquisition de compétences. Ce serait, en effet, occulter, par le fait même, une bonne partie de la dimension culturelle et sociale de la formation qui ne s'exprime pas spécifiquement par l'acquisition de compétences [...] »

5 Vers une troisième voie

Comment se situer entre ces extrêmes ? Je me risquerai à proposer quelques pistes même si j'ai conscience d'avancer sur un terrain miné. Cette troisième voie pourrait contribuer à dissiper du moins quelques-uns des malentendus qui entourent la réforme actuelle.

- **Éviter les oppositions inutiles, voire nuisibles**

Par exemple, éviter l'opposition entre enseignement et apprentissage. Cette façon de faire ne peut que conduire à un cul-de-sac. Il y a là un risque de dérive que certains de mes collègues (Gauthier *et al.* 2001, p. 3) fustigent de façon lapidaire. « Le risque de dérive, écrivent-ils, qui semble se profiler actuellement est de gommer complètement les contraintes qui affectent le travail enseignant, de mettre l'enseignant entre parenthèses, au profit d'une conception de l'apprentissage » Ils critiquent, comme nous, (Boutin et Julien, 2000) une vision réductrice du constructivisme qui exclurait d'office tout autre mode d'acquisition de connaissances par l'élève.

- **Accepter une démarche critique et dialectique**

Ce qui signifie en termes clairs qu'il importe de développer une plus grande ouverture à l'analyse des pratiques actuelles. Qu'en est-il de la prise en compte des résultats de recherche ou d'observation concernant l'application des modèles proposés ? Je ne vais pas reprendre ici les critiques qui ont marqué la parution des premiers résultats des écoles dites « pilotes ». Mais

comment ne pas suggérer la mise en place de dispositifs d'évaluation plus rigoureux et longitudinaux quand il s'agit de démarches éducatives qui vont toucher des générations d'enfants ?

- ***Favoriser l'innovation dans le domaine de la formation des enseignants en favorisant l'innovation et la prospective et non pas l'application d'un modèle unique comme cela se fait actuellement***

On ne peut que s'étonner de la façon dont les universités s'appêtent à endosser le modèle par compétences sans se soucier de procéder à des expériences novatrices. Toutes les universités du Québec marcheront au même pas comme si tout était dit au chapitre des modalités de formation des enseignants.

Enfin, il s'agirait de revoir certaines prises de positions extrêmes comme celles que nous avons évoquées. Prenons encore pour exemple la position qui consiste à préconiser la non transmission des connaissances par l'enseignant au bénéfice d'une pédagogie intégrale de la découverte. Il tombe sous le sens que le refus de transmettre des connaissances peut conduire à la négation même de la culture : il est évident que les apprenants d'aujourd'hui ne pourront pas tout découvrir et construire (voire reconstruire). Il en va de même de la pédagogie par projets. Utilisée de façon extrême et comme base de toute démarche d'apprentissage, ses limites sont bien connues (Ravitch, 2000). Bref aucune réforme, pas plus celle-ci que toutes celles qui l'ont précédée, n'est une panacée : Dans notre ouvrage sur l'obsession des compétences (Boutin et Julien, 2000), nous avons déjà signalé le danger d'une dérive qui consiste à considérer le constructivisme comme une théorie de l'enseignement alors qu'elle est bel et bien une théorie de l'apprentissage. Il en va de même en ce qui concerne une adhésion inconditionnelle à l'approche par compétences en évitant à tout prix d'en voir les limites. Ce qui ne veut pas dire pour autant qu'il ne faille pas poursuivre la réflexion et le recherche sur ces sujets.

Conclusion

Contrairement à ce que laisse à penser l'opinion selon laquelle, il ne saurait être question de ramener l'éducation à la simple acquisition de compétences sous l'œil bienveillant d'un accompagnateur, d'un passeur ou d'un facilitateur. Pour ma part, je crains que cette façon de procéder conduise à une vision mercantile de

la culture, une *macdonalisation* des connaissances. N'est-on pas en train de faire encore un peu plus de la même chose en passant de la transmission de connaissances à la démonstration de compétences établies de l'extérieur ou selon un modèle tout décidé à l'avance. Le mouvement de rénovation qui est enclenché depuis un certain temps déjà peut être une chance à saisir dans le sens d'une rationalisation et d'une systématisation des enseignements. On risquerait de s'égarer, par contre, en mettant l'accent presque exclusivement sur le but à atteindre en négligeant de se préoccuper du processus éducatif et des moyens à mettre en œuvre. Nous l'avons assez dit, plusieurs des visées de la réforme se situent dans le fil du changement nécessaire en éducation. Le danger réside surtout dans les excès. Se donner, par exemple, comme objectif le bonheur de vivre en groupe est certes louable, mais cela ne saurait se faire au détriment de l'acquisition de connaissances incontournables pour faire face aux nombreux défis de la société actuelle et au nécessaire développement de l'autonomie chez chacun des élèves ou apprenants. De la même façon, ce serait une erreur de croire que la seule maîtrise des techniques et procédés d'enseignement et d'apprentissage se suffit à elle-même. La véritable *compétence* des enseignants passe d'abord et avant tout par une maîtrise la plus poussée possible des disciplines à enseigner. Cette évidence n'exclut pas pour autant une réflexion et une appropriation véritable par tous les intervenants de fondements bio-psycho-pédagogiques de l'acte d'apprendre. Voilà, bien brièvement esquissé, un tour d'horizon de ce qui nous attend par-delà le discours sur les compétences !

NOTES

1. Rarement une réforme n'aura autant attiré l'attention tant des corps constitués, syndicats, associations de toutes sortes, et bien sûr, des médias. L'éducation a fait la une pendant plusieurs semaines et donné lieu à l'expression de vues fort contrastées.
2. C'était le souhait que nous émettions déjà en conclusion de notre ouvrage intitulé *L'obsession des compétences, son impact sur l'école et la formation des enseignants*, Montréal, Éditions Nouvelles, p. 102.
3. À l'heure où nous mettons la dernière main à ce texte, il semble bien que certaines des demandes des personnes concernées aient été entendues, du moins en partie (*Le Devoir*, *La Presse*, etc.). Il reste pourtant des aspects qui ne sont pas réglés : redoublement de classe, palmarès des écoles, évaluation

des enseignants, etc. Le chantier reste ouvert, c'est le moins qu'on puisse dire.

4. Avant de mettre la dernière main à ce texte, nous apprenions qu'une enquête récente indique que 2 enseignants sur 3 sont préoccupés par l'application de la présente réforme (*La Presse*).
5. À vrai dire, il faudrait remonter plus loin et relire les classiques : Socrate et sa maïeutique, Montaigne et sa tête bien faite plutôt que bien pleine dont on nous rebat les oreilles en oubliant de resituer ce propos dans son contexte!

RÉFÉRENCES

BOUTIN, G. (2000). *Le béhaviorisme et le constructivisme ou la guerre des paradigme*, Québec français, n° 119, p. 37-40.

ELLIOTT, J., DAHLSTRÖM, L. O. et MUSONDA, L. W. (1999). « Teacher Education Reform in an Age of Globalisation » : special issue, *Teaching and Teacher education*, vol. 15, n° 2.

GAUTHIER, C. et al. (2001). *Du paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage ou les dangers d'une dérive*, *Formation et profession*, vol. 7, n° 2.

MACKINNON, A. et SCARFF-SEATTER, C. (1997). « Constructivism : Contradiction and confusion in teacher education », V. RICHARSON (Ed.). *Constructivist Teacher Education Building New Understanding* (p. 38-55), Washington, DC : Palmer Press.

MANNO, B.V. (1994). *Outcome-Based Education. Has It Become More Alliciton than Cure ?* Center of the American Experiment, Minneapolis.

GIORDAN, A. (1995). *Les nouveaux modèles pour apprendre : dépasser le constructivisme ?* *Prospectives*, vol. XXV, n° mars, p. 109-125.

TEDESCO J. C. (éd.). *Le rôle des enseignants dans un monde en changement*, *Perspepective*, vol XXVI, n° 3, 1996, p. 471-612.

RAVISH, D. (2000). *Left Back - A Century of Failed School Reforms*, New York, Simon & Shuster.

Remerciements

Il est toujours pertinent et intéressant de se voir remettre dans le contexte, en perspective comme on dit souvent. Votre vocabulaire concret et votre connaissance du terrain nous ont permis, je crois, de relativiser nos actions d'enseignement dans ce contexte de compétences. En bon professeur, vous savez nous enseigner et nous accompagner doucement dans notre réflexion. Vous savez faire la différence entre l'ouverture d'esprit et la fracture du crâne.

Dans une région où on peut tourner à droite sur un feu rouge, vous nous donnez l'occasion de ne pas trop nous arrêter et de faire faire à notre réflexion un virage à au moins 90°, nous laissant un espace pour nous assurer un virage personnel sur la voie royale des compétences et de la relation maître-élève.

Vous aviez devant vous des constructivistes... à la façon dont on a placé les chaises autour des tables afin que chacun et chacune apprenne des uns et des autres. C'est le sens constructiviste de la table ronde. Rassurez-vous, nous avons compris ; votre langage n'est pas du tout sibyllin. En tout cas, moi je ne le trouve pas si vilain ! C'est sans « forcing » que je vous dis toute mon admiration pour le ton et le contenu de vos propos. C'était spontané, rafraîchissant, même sans cola. Merci.

Jean-Eudes GAGNON
