

Les réformes en éducation au Québec : réflexions sur la nature du paradigme et du processus de changement mis en place.

Juan M. Wood, UQÀM

Nicole Lebrun, UQÀM

7298

Le milieu de l'enseignement au Québec expérimente depuis quatre ans un processus de changement important qui consiste essentiellement dans un virage majeur, en ce qui a trait au référentiel d'élaboration des programmes ainsi qu'à la conception du processus apprentissage/enseignement. En effet, d'un référentiel inspiré des approches par objectifs nous sommes actuellement confrontés à des programmes élaborés à partir d'un référentiel axé sur l'approche par compétences, d'inspiration socioconstructiviste. Ceci nous amène à nous interroger à la fois sur un certain nombre d'aspects et de principes que sous-tend la réforme des programmes scolaires au Québec et à prendre le pouls des principaux acteurs engagés dans cette réforme, c'est-à-dire les enseignants impliqués dans un processus de changement éducationnel. À cette fin nous avons réalisé une étude afin de recueillir les opinions des enseignants relativement à l'application de la réforme après un laps de temps de mise en œuvre, les changements majeurs entrepris au niveau de leurs pratiques pédagogiques, les difficultés d'application rencontrées, les ressources dont ils disposent ainsi que les démarches et les stratégies de changement mises en place pour mettre en application la « *formation par compétences* ». Toutefois, afin d'apporter une meilleure compréhension des résultats obtenus, nous présentons d'abord dans un premier temps et de façon très sommaire, les principales caractéristiques de la réforme et le paradigme sur les changements favorisés à la base de l'élaboration et de l'implantation de la réforme.

Caractéristiques de la réforme. Le dénominateur commun des diverses composantes de la réforme est la représentation de l'apprentissage et son appropriation par l'élève lui-même. Inspirés de la psychologie cognitive, les aspects pédagogiques qui s'y dégagent sont les suivants : l'apprentissage est un processus actif et constructif consistant essentiellement à l'établissement de liens entre de nouvelles données et les connaissances antérieures; il exige l'organisation constante des connaissances, s'adressant aussi bien à des connaissances déclaratives que des connaissances procédurales et conditionnelles; la motivation détermine le degré d'engagement, de participation et de persistance de l'élève dans ses apprentissages. (Tardif, N. *et al.* 1999, p. 39)

Notion du paradigme de changement favorisé par la réforme. Le paradigme rationnel structural sur le changement organisationnel, qui semble être à la base de la réforme des programmes d'études au Québec, considère une organisation et son environnement comme des entités relativement statiques où l'innovation planifiée s'appuie sur des décisions rationnelles et objectives et où elle est conçue comme un produit qui obéit dans sa mise en application à un design logique développé par des experts (Evans, 1996). À l'opposé de celui-ci, se trouve le paradigme stratégique systémique qui, selon Evans (1996), conçoit le changement comme un processus multidimensionnel dont les constructions émergentes peuvent être modifiées pendant le processus d'application sous l'influence de changements internes et externes spécifiques à chaque école. D'ailleurs, on soutient que les rôles des enseignants, des administrateurs et des élèves, ne constituent pas la seule cible de l'application d'une innovation. Il est

primordial de s'adapter à l'environnement de chaque école, de planifier des buts à moyen terme et de pratiquer des appréciations sur l'application de la réforme basées sur les jugements des leaders plutôt que sur des mesures statistiques.

Mise en œuvre de la réforme des programmes d'études au primaire. Jamais une réforme au Québec n'aura fait l'objet d'autant d'analyses et de critiques. Ce n'est pas seulement la notion de compétence qui est interpellée mais la nature et le contexte de la réforme elle-même. À ce propos, certaines études menées jusqu'ici soulèvent le manque d'opérationnalisation de la formation par compétences (Lasnier, 2000 ; Legendre, 2002), dénoncent l'expérimentation subjective menée par le ministère de l'éducation du Québec (MÉQ) (Bélanger, Gosselin et Umbriaco, 2002), soulignent l'ambiguïté des termes utilisés (Boutin et Julien, 2000 ; Legendre, 2002) et questionnent la cohérence du programme présenté (Martineau et Gauthier, 2002 ; Bélanger *et al.*, 2002).

La présente étude menée auprès d'un certain nombre d'enseignants du primaire désirait rapporter la relation des enseignants avec la réforme des programmes scolaires proposés à différents niveaux ainsi que l'impact de celle-ci sur leurs pratiques pédagogiques.

Vision générale de la réforme des programmes d'études au primaire. Sans être univoque, on peut avancer que les enseignants ont une opinion assez favorable de la réforme de l'enseignement en invoquant, entre autres, comme principale raison le fait que le système scolaire nécessitait de sérieux changements face au taux élevé d'abandon et de redoublement des élèves. Selon eux, les orientations visées par la réforme devront permettre de mieux responsabiliser l'élève, de tenir compte de ses besoins et intérêts et de favoriser le transfert des apprentissages et des activités d'enseignement. Toutefois, beaucoup d'appréhension et une grande insécurité demeurent encore à l'égard de l'application de la réforme qui leur apparaît bien incomplète et trop hâtive.

Changements proposés et applications réalisées. Un certain nombre de changements proposés par la réforme fait l'objet d'application de la part des enseignants. L'ensemble des changements proposés sont ainsi qualifiés d'assez pertinents mais difficilement applicables en raison du manque d'outils et de ressources appropriées. Cela semble rejoindre les propos de Martineau et Gauthier (2002) à savoir que la réforme des programmes actuels est plus une prolongation de la dernière réforme que le début d'une nouvelle période dans l'évolution des programmes d'études au Québec.

Rapport à l'implantation. L'étude a permis de relever que la réforme est non seulement source d'inquiétudes et d'appréhensions mais qu'elle a mis en évidence une remise en question par les enseignants de l'orientation curriculaire favorisée par le MÉQ. L'ensemble des enseignants ne semble pas rassuré sur les gages de succès et de résultats à long terme de la réforme. De plus, il semble que l'implantation de la réforme n'ait pas assez tenu compte des besoins des enseignants. Aussi, le respect du rythme d'implantation de la réforme selon le contexte, le milieu et les enseignants, le besoin de temps et la nécessité d'essais graduels, etc., sont des aspects dont on aurait apprécié que les responsables de la réforme prennent davantage en considération.

Notion de compétence. Un des aspects les plus controversés dans la réforme des programmes d'études est notamment la notion de compétence elle-même. Questionnée et analysée par les experts (Boutin et Julien, 2000 ; Lasnier, 2000 ; Marsolais, 1999 ; Meirieu, 1993 ; Perrenaud, 1997 ; Rey, 1996 ; Roegiers, 2000 ; Romainville, 1996 ;

Tardif, 1999), elle fait l'objet de plusieurs acceptions différentes. En effet, certaines d'entre elles soulignent que la notion de compétence ne peut être reliée à un courant, à une philosophie ou à une approche en particulier (Marsolais, 1999) et reconnaissent des conceptions différentes de celle-ci, prenant appui autant sur des perspectives comportementales ou behavioristes que cognitivistes, constructivistes et socio-constructivistes (Lasnier, 2000 ; Lenoir, 1999 ; Perrenoud, 1997). D'autres encore questionnent la complémentarité entre compétence et connaissance dans l'apprentissage/enseignement en relevant entre autres que les nouveaux programmes ont surtout ajouté des exigences au niveau des connaissances antérieures, en oubliant que ces nouvelles compétences font appel à des capacités de base dont l'acquisition demande du temps (Dupriez, 2001).

Démarche pédagogique et perceptions des enseignants. L'ensemble des enseignants ne semblent pas reconnaître a priori la démarche pédagogique proposée comme nouvelle en soi tout en admettant que celle-ci va nécessiter des changements, sinon des ajustements dans la perception de leur tâche. En effet, plusieurs perçoivent leur rôle plus près de celle d'un guide d'enseignement/apprentissage et admettent qu'ils devront orienter leur enseignement en fonction des intérêts des élèves, tout en suscitant chez lui une réflexion sur les apprentissages réalisés. C'est une démarche qualifiée par les enseignants de décloisonnée qui exige plus de temps de préparation et d'organisation et dont les résultats seront sans doute différents d'un enseignant à l'autre puisque cette démarche ne leur apparaît pas assez détaillée et précise pour la planification de leurs interventions. À ce propos, cette approche, critiquée comme « purement subjectiviste, relativiste et idéaliste » (Boudon, 1994 et Bunge, 1998 ; in Bélanger *et al.*, 2002) est considérée comme une « généralisation qui manque d'appuis théoriques et qui sème la confusion chez les enseignants ». (Martineau et Gauthier, 2002, p. 18)

Ressources pédagogiques et évaluation. Les ressources pédagogiques et l'évaluation sont les deux aspects qui sont les plus souvent mentionnés comme étant problématiques et insuffisamment pris en considération dans la réforme mise en œuvre actuellement. Autant, l'absence d'une politique d'évaluation claire et complète est citée comme étant la source de nombreuses difficultés qui prévaut actuellement.

Aussi, il semble que la réforme des programmes d'études au primaire, dans sa mise en œuvre actuelle au Québec, ne fasse pas l'unanimité tant chez les enseignants et le milieu scolaire que chez certains observateurs et experts en éducation. D'une part, il existe toujours un décalage entre la réalité du terrain et les documents officiels de la réforme des programmes scolaires. D'autre part, il apparaît que les réformes en éducation se font trop souvent en fonction de courants idéologiques et philosophiques à la mode (Bélanger *et al.*, 2002) et que les réformes s'apparentent moins à l'annonce d'une nouvelle période qu'à la consolidation et au prolongement de la période commencée autour des années quatre-vingt. (Martineau et Gauthier, 2002)

Ces résultats vont dans la même direction des études conduites entre autre par Fullam (1992), Miles (1992), Schlechty (1992), Sergiovanni (1992), portant sur les processus de changement des systèmes éducatifs. Ces auteurs soutiennent entre autres que le changement réalisé à partir d'une perspective rationnelle n'a pas réussi dans l'implémentation des nombreuses réformes du système scolaire. Une infime partie des améliorations proposées ont eu du succès. Les réformes finissent par être greffées sur les

pratiques déjà existantes, ce qui produit le phénomène d'absorption graduelle par les pratiques déjà en place. La réforme devient une finalité qui doit continuer à être appliquée malgré l'évolution du contexte évolué.

Il nous semble que plusieurs des problèmes qu'affrontent les acteurs aux différentes étapes reviennent à ceci : la conception, l'élaboration et l'implémentation de la réforme auraient pu être évités si le MÉQ avait favorisé un paradigme sur le changement organisationnel correspondant mieux à la nature de la réforme. Ceci afin d'adopter des modalités pour une application plus souple des innovations et qui tienne en considération la spécificité de chaque milieu. Une approche inspirée du paradigme systémique structural en raison de sa nature même aurait été plus adéquate à l'implantation de la réforme du système éducationnel québécois.

Comme tout changement important dans le curriculum, l'application des programmes par compétences doit être soutenue par un dispositif permettant une participation éclairée des acteurs impliqués dans le processus de changement. Malgré l'importance cruciale que revêtent les principes directeurs issus d'un référentiel pour l'implantation de la réforme, il semble que ceux-ci ne soient pas encore évidents et que les postulats théoriques ne constituent pas un support à la planification et à l'organisation de l'enseignement par compétences. D'ailleurs, comme le souligne Perrenaud (1999), le besoin d'approfondir certaines notions et de confronter celles-ci à la pratique de l'enseignement demeure un des aspects très importants de la réforme.

Références bibliographiques

- Bélanger, P. W., Gosselin, L., Umbriaco, M. (2002). Les coûts de la non-évaluation des politiques de l'éducation au Québec. *La Revue canadienne d'évaluation de programme*, (17)1, 1-23.
- Boutin, G., Julien, L. (2000). *L'obsession des compétences*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Dupriez, V. (2001). Des compétences à l'école. *Revue nouvelle*, 114(7-8), 77-80.
- Evans, R. (1996) *The Human Side of School Change*. San Francisco. Jossey-Bass.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal : Guérin.
- Legendre, M.-F. (2002). Le programmes des programmes : le défi des compétences transversales. In C. Gauthier & D. Saint-Jacques (dir). *La réforme des programmes scolaires au Québec*. Saint-Nicolas : Les Presses de l'Université Laval, 24-57.
- Lenoir, Y. (1999). Le concept de compétence dans la formation à l'enseignement au primaire. *Recherche et formation*, 30, 143-163.
- Lessard, C., Gauthier, C. (2000 mars). De quelques apories dans la réforme du curriculum de l'enseignement primaire et secondaire. *Formation et profession (Bulletin du CRIFPE)*, 6(2).
- Marsolais, A. (1999). Compétence, compétences ; à bas l'incompétence. *Vie Pédagogique*, 112, 12-13.
- Martineau, S., Gauthier, C. (2002). Évolution des programmes scolaires au Québec. In C. Gauthier & D. Saint-Jacques (dir). *La réforme des programmes scolaires au Québec*. Saint-Nicolas : Les Presses de l'Université Laval, 1-21.
- Meirieu, P. (1993). *Apprendre... oui, mais comment?* 11^e éd. Paris : ESF Éditeur.
- Perrenaud, P. (1999). Construire des compétences, tout un programme. *Vie Pédagogique*, 112, 16-20.
- Romainville, M. (1996). L'irrésistible ascension du terme « compétence » en éducation. *Enjeux*, 37-38, 132-142.
- Schlechty, P. C. (1992). *Schools for the 21st Century Leadership Imperatives for Educational Reform*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T. J. (1992) *Moral Leadership : Getting to the Heart of School Reform*. San Francisco: Jossey-Bass

Tardif, N., Gascon, L., Saint-Pierre, L. (coll.) (1999 février-mars). Pour réussir la mise en oeuvre des programmes d'études : un processus continu. *Vie Pédagogique*, 110, 37-44.