

Bulletin d'histoire politique

Contre la réforme pédagogique : Une bonne pièce d'artillerie à placer dans l'arsenal des éducateurs et des citoyens concernés par l'avenir de nos enfants et par le sort de la culture

Nicole Gagnon



Volume 18, numéro 1, automne 2009

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1054780ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1054780ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Bulletin d'histoire politique
VLB Éditeur

ISSN

1201-0421 (imprimé)

1929-7653 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer ce document

Gagnon, N. (2009). Contre la réforme pédagogique : Une bonne pièce d'artillerie à placer dans l'arsenal des éducateurs et des citoyens concernés par l'avenir de nos enfants et par le sort de la culture. *Bulletin d'histoire politique*, 18(1), 229–234. <https://doi.org/10.7202/1054780ar>

Tous droits réservés © Association québécoise d'histoire politique; VLB Éditeur, 2009

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

érudit

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

<https://www.erudit.org/fr/>

Contre la réforme pédagogique : Une bonne pièce d'artillerie à placer dans l'arsenal des éducateurs et des citoyens concernés par l'avenir de nos enfants et par le sort de la culture

NICOLE GAGNON
*Département de Sociologie
Université Laval*

Dans le milieu scolaire comme dans l'opinion publique, l'actuelle réforme pédagogique apparaît comme un « changement de paradigme, de l'enseignement à l'apprentissage et des connaissances aux compétences », tel qu'énoncé en introduction. « J'ai réalisé [...] que l'école vivait une mutation qui ne m'inspirait guère confiance » (p. 104), écrit ici Nathalie Morel, longtemps enseignante au primaire. Plusieurs des collaborateurs de l'ouvrage le mettent pourtant en évidence : le « renouveau pédagogique » n'est que la dernière phase d'une « révolution copernicienne » qui se poursuit depuis trente ou quarante ans. Le ver était déjà dans le fruit dès la grande pagaille de 1968, concomitante au démembrement de l'équipe ministérielle des responsables de matières scolaires. Les conseillers pédagogiques des commissions scolaires se sont engouffrés dans la brèche, armés de leur seule expérience de terrain pour s'improviser concepteurs de programmes. (C'est le cas bien documenté du moins pour les programmes-cadres de français de 1969). Une dizaine d'années plus tard, les psychopédagogues ou soi-disant didacticiens universitaires s'étaient déjà bien positionnés pour conquérir l'hégémonie sur la concoction des programmes et la rédaction des manuels. Quant aux fonctionnaires, ils se contentaient désormais de « gérer les dossiers », sous couvert des fantômes d'experts du MEQ qui hantent l'imaginaire public.

S'agit-il bien de la dernière étape de la longue marche des pédagogues socioconstructivistes vers le contrôle de l'école, en ce sens que « rendu au bout ça retourne » ? Si les critiques de l'école n'ont pas manqué tout au long de ces quarante ans de pseudo-éducation, elles sont restées sporadiques

ou dispersées, alors qu'on assiste aujourd'hui à une volée de mitraille contre le ministère, la réforme en général et les programmes scolaires d'intérêt citoyen en particulier. Un gros boulet précurseur était tiré contre le bastion en 1999, par le collectif *Main basse sur l'éducation*, sous la direction de Gilles Gagné, sans parler de quelques francs-tireurs du milieu ou du monde universitaire qui s'attaquaient aux plus menaçants créneaux. Dans le texte liminaire de l'ouvrage (« Petite histoire d'une lutte contre la réforme », p. 15-27), Pierre St-Germain, enseignant de sciences au secondaire et militant syndical, nous expose comment s'est formée la Coalition contre la réforme, à partir de la lutte contre le programme de français menée par l'Alliance des professeurs de Montréal dès les années 1990. Son œil de syndicaliste lui permet de détecter que le conflit ne se ramène pas à une opposition des fantassins à l'état-major des programmes et que « la réforme va bien au-delà de la seule modification du curriculum » (p.17). À l'instar du virage ambulatoire en santé, « il s'agit toujours pour le gouvernement de former de la main-d'œuvre au moindre coût possible » (p. 27).

À grand renfort de subtiles métaphores et d'acrobaties théoriques dont il est coutumier, Gilles Gagné nous explique comment l'affaire fonctionne (« Le virage du succès », p. 29-58). L'utopie de l'égalité des chances a fini par faire entrer à l'école, non seulement tous les enfants mais aussi tous les savoirs et finalement la société elle-même. « Quinze ans après le lancement de la démocratisation scolaire, l'école est devenue une gigantesque pizza sur laquelle tout groupe organisé [...] se sentait autorisé à lancer une boulette à sa ressemblance. » (p. 36.) En faisant l'économie de la démonstration, disons que le problème de l'école démocratique est ainsi devenu de « concilier la planification *technique* et la participation *politique* afin de garder le contrôle du *système* » (p. 40). L'alerte au décrochage fournira au ministère la bonne prise : les objectifs de réussite. Il ne restera plus qu'à convaincre les enseignants « de ne pas se mettre en travers de la diplomation » (p. 49). Ici entrent en scène les compétences et le socioconstructivisme. Pour être jugé compétent et par conséquent réussir, il suffit que l'élève manifeste des comportements de constructeur de son propre savoir. « Le chapitre central de l'actuelle réforme n'est donc pas celui portant sur le curriculum ou sur les méthodes pédagogiques ; c'est celui portant sur l'évaluation des apprentissages. » (p. 50.) Des hauteurs sociologiques où il évolue allègrement, Gagné rejoint finalement ce que constatait le syndicaliste sur le plancher des vaches : les compétences permettent de « tasser l'enseignement pour augmenter les rendements et réduire les coûts au nom du "succès" » (p. 58). Il nous donne aussi, hélas !, à comprendre qu'on n'est vraisemblablement pas rendu au point d'inflexion, l'art suprême de la gestion consistant à se garder « de multiples possibilités de changer de méthode pour atteindre le but » (p. 56).

Encore en 1997, il n'était nullement question de socioconstructivisme dans les documents ministériels, remarquait Pierre St-Germain. Cette doctrine exerçait pourtant une influence au Québec « depuis bientôt trois décennies » (p. 59), écrit Normand Baillargeon. Entre les diverses variantes de l'hydre constructiviste, il nous expose la version « radicale » d'un dénommé von Glasersfeld, qui aurait participé aux travaux du CIRADE de l'UQAM, « un des hauts lieux où s'est pensée l'actuelle réforme de l'éducation » (p. 59) et qui a été honoré d'un doctorat de l'Université Laval. Passant en revue les sept péchés capitaux de cette doctrine – idéalisme, relativisme, empirisme, pragmatisme, formalisme, endoctrinement, illusion de progressisme – Baillargeon conclut que « le constructivisme radical est une doctrine confuse, à certains égards délirante et qui ne présente guère d'intérêt philosophique » (p. 83). Mais de quoi s'agit-il au juste? Grosso modo: le savoir n'est ni vrai ni faux, il ne concerne pas la préendue réalité mais l'expérience subjective, chacun se le construit à sa convenance et y adhère aussi longtemps qu'il est « utile, pertinent, viable ».

Trois autres contributions abordent divers aspects de la réforme. Dans « La relation maître-élève » (p. 85-99), Gérald Boutin, professeur d'éducation à l'UQAM, prend soin de distinguer entre « relation personnelle et relation pédagogique » ainsi qu'entre « les domaines de l'affectivité et de la cognition ». Éric Bédard y va d'une élégante « Note au (futur) ministre de l'Éducation » (p. 113-126), pour l'inciter à « faire confiance à son jugement de parent et de citoyen » (p. 114) et pour dénoncer « le désastre » amorcé par les États généraux de l'éducation. Voici les principaux conseils pratiques destinés à faire disparaître l'« hégémonie idéologique » (p. 123) de la triade formée par le ministère, les facultés des sciences de l'éducation et la Fédération des syndicats de l'enseignement: « faire disparaître l'industrie du conseil pédagogique qui parasite votre ministère », abolir le Conseil supérieur de l'éducation, retirer le monopole de la formation des maîtres aux facultés d'éducation. Dans « Réformer les programmes, réformer les maîtres » (p. 127-168), l'historien Julien Prud'homme aborde le sujet sous l'angle politique, comme lutte d'acteurs concrets pour le pouvoir et pour leurs intérêts. « Qui a fait quoi? Avec quelles conséquences? Qu'est-il arrivé? » (p. 128.) Il souligne le poids du Conseil supérieur de l'éducation, dont certains représentants ont détourné les travaux des États généraux de l'éducation de 1995, prévus à l'origine comme forum citoyen et devenus prétexte à asseoir le règne des experts sur les programmes scolaires. C'est encore avec l'appui du CSE que les facultés d'éducation ont obtenu le monopole complet sur la formation des maîtres avec la réforme Chagnon de 1994.

L'exposé fort éclairant de J. Prud'homme laisse tout de même dans le flou un point qui me chicote: qui sont donc ces fameux « didacticiens du CSE et du MEQ » sur lesquels l'auteur revient avec insistance, et quels sont

leurs intérêts? Pour le cas des programmes de français, j'ai naguère trouvé des conseillers pédagogiques, qui relevaient des commissions scolaires, non du MEQ, encadrés par des experts universitaires, avec un fonctionnaire pour «gérer le dossier». À ce que j'ai pu comprendre, c'est de semblable façon qu'auraient été fabriqués les derniers programmes d'histoire. Les didacticiens seraient donc des experts consultants, en provenance des facultés d'éducation. Prud'homme le dit au passage lorsqu'il pointe les «conseillers salariés ou consultants universitaires [...] connectés au milieu de l'éducation» (p. 134), tout en les étiquetant «didacticiens du MEQ», comme s'il s'agissait de fonctionnaires. «Qui a fait quoi?» On connaît maintenant le général Bisailon et son chef d'état-major Inchauspé; sortons aussi les colonels de l'anonymat.

L'enseignement de l'histoire a reçu la part du lion dans cette critique de la réforme. Déjà Prud'homme appuyait sur cet exemple son analyse en termes de «conquête politique»; quatre autres contributions y sont spécifiquement consacrées. Robert Comeau expose les débats sur «La place de l'histoire dans l'enseignement secondaire depuis 1994», plus spécifiquement à partir du Rapport Lacoursière de 1996, qui «a beaucoup déçu», pour cause de rectitude politique et parce qu'il «macérait dans la sauce multiculturelle» (p. 147). Josiane Lavallée critique l'aspect pédagogique du nouveau programme, comparé à celui de 1982 où «le présentisme [...] n'était pas encore au rendez-vous» (p. 173). Le journaliste Christian Rioux et l'ancienne enseignante Magali Favre s'en prennent aux manuels d'histoire générale: «les nouveaux pédagogues ne font qu'enfermer les élèves dans des débats qui encombrant déjà nos médias» (p. 189). Et l'historien français Jacques Portes compare ce qui se passe ici avec la situation en France, où «ce sont des historiens, tant parmi les experts du ministère que chez les inspecteurs généraux, qui ont la haute main sur les programmes» (p. 195). Je ne vais pas résumer chacun de ces exposés parce que le lecteur doit être déjà alerté sur le sujet et parce que je n'ai pas grand-chose à leur «renoter». Retenons tout de même quelques balises. De 1970 à 1974, l'enseignement de l'histoire n'était pas obligatoire dans les écoles secondaires. Conformément aux directives ministérielles de 1979, les programmes de 1982 sont formulés en termes d'objectifs d'apprentissage. À partir de 1994, le gouvernement du Parti québécois décide d'augmenter le nombre de cours d'histoire au secondaire. La réforme Chagnon de 1994 a favorisé l'emprise grandissante des didacticiens universitaires sur les programmes. Le Québec n'ayant pas cru devoir se doter de l'équivalent des inspecteurs généraux, ces mandarins de l'Éducation nationale en France, on peut douter que le Rapport Lacoursière «porte la marque du secrétaire du groupe de travail», Marius Langlois, fonctionnaire responsable de tous (?) les programmes de sciences humaines, tel qu'il est apparu à Robert Comeau (p. 150). Un colonel sorti de l'anonymat? plus vraisemblablement un officier d'intendance.

Les deux chapitres consacrés à l'enseignement du français laissent pour leur part à désirer. Dans un texte qui a perdu ses notes de fin de volume, « Que signifie "enseigner le français" au Québec? » (p. 203-218), Jean-Claude Corbeil nous propose d'abord un historique succinct qui attribue aux anciens programmes des mérites qu'ils n'avaient pas. Les programmes-cadres de 1969 ne stipulaient ni que le principal objectif était « la connaissance et la maîtrise par les élèves de la langue soutenue », ni ne recommandaient l'enseignement systématique de la grammaire (p. 205); ils prétendaient au contraire libérer les élèves de celle-ci et ne leur enseigner que leur propre langue, l'objectif général étant défini en ces termes: « faire de la langue de l'élève un instrument de plus en plus perfectionné au service de la communication et de la pensée ». Quant à ceux de 1979 (primaire) et 1981 (secondaire), il est exact qu'ils comportaient des éléments grammaticaux, sauf qu'il ne s'agissait pas d'apprentissages que tous les élèves devaient maîtriser. Seule la méthode était prescriptive et au lieu d'exiger que ces éléments soient enseignés, le programme défendait de les enseigner autrement que pour favoriser l'activité d'« objectivation de la pratique ». Avant de s'arrêter sur la démarche pédagogique, poursuit Corbeil, actuellement « fondée sur l'approche inductive, définissant des compétences à mettre en œuvre pour chaque discipline et y ajoutant la notion de compétences transversales » (p. 207), il faut revenir « à la vraie question: quels sont les objectifs de l'enseignement du français au Québec? » (p. 208). J'ai une réserve sur la réponse fournie: enseigner et faire acquérir « la norme de la langue soutenue, écrite et orale, et son registre familier en langue orale » (p. 211). Le registre familier ne s'apprend-il pas par osmose? et au lieu d'indiquer à l'enfant « ce qu'il doit rectifier dans sa prononciation » (p. 213), ne serait-il pas plus pertinent de le doter d'enseignants qui soient de bons modèles sur ce point? J'en réfère ici à un didacticien suisse minimalement digne de ce titre, dénommé Bernard Schnewly, pour qui « la parole publique » est l'objet privilégié – je dirais le seul – de la didactique de l'oral.

Les choses se gâtent sérieusement avec Régine Pierre, qui fait l'apologie pompeuse de l'expertise en général et de la sienne plus précisément. Sous son regard, les commissaires des États généraux « ne partageaient même pas une connaissance minimale en éducation » et même Bisaillon « était loin d'être un spécialiste » en apprentissage du français (p. 230). En outre, ce seront les fonctionnaires « qui concocteront le curriculum imposé en l'an 2000, tout cela en tenant les experts [entendre: "moi-même"] à l'écart » (p. 227). Ce détestable discours égocentré, qui comporte de surcroît une tendance à la dyslexie – curieux pour une experte en didactique de la lecture – ne craint pas au besoin les énormités: « Comment [Lessard] peut-il s'être trompé au point d'affirmer que les programmes de l'époque [1980] étaient des programmes par objectifs et que c'est ce que nous

enseignions au PPMF? La pédagogie par objectifs était fondée sur des modèles béhavioristes. Or la réforme de 1979 avait été construite contre les modèles béhavioristes, sur des modèles cognitivistes» (p. 236). Bon, ce n'est peut-être pas ce qui s'enseignait dans les programmes de perfectionnement des maîtres en français, mais c'est ce que le ministère a imposé aux concepteurs de programmes, tout cognitivistes fussent-ils. Car les béhavioristes n'ont pas le monopole de la notion d'objectif, qui est centrale dans la raison gestionnaire et qui avait en l'occurrence été héritée de la docimologie. (Comme quoi, mieux vaut se méfier des renforts en provenance de la forteresse, y inclus Clermont Gauthier, conscrit à quelques reprises dans l'ouvrage).

Une solide critique du récent programme d'éthique et culture religieuse et de la défense qu'en a faite Georges Leroux termine l'ouvrage. Charles-Philippe Courtois y prend à parti les «nouveaux clercs de l'orthodoxie bien-pensante» et «la fameuse "ouverture à l'autre", véritable lieu commun qu'[ils] ânonnent en chœur» (p. 259). Il s'arrête surtout à réfuter l'argumentation de Leroux contre le modèle républicain et se fait l'avocat d'un «appétit d'intégration nationale de l'immigration (intégration à la culture québécoise donc) et de renforcement de la laïcité (la vraie) qui est parfaitement défendable» (p. 262).

Le dossier est enrichi de deux annexes: le mémoire à la Commission Bouchard-Taylor du Collectif pour une éducation de qualité, dont la pièce de résistance est une excellente critique du programme d'histoire du Québec au secondaire. Et le Manifeste de la Coalition Stoppons la réforme, qui insiste sur l'autonomie professionnelle des enseignants et sur «un meilleur équilibre des connaissances disciplinaires et des compétences professionnelles» dans les programmes de formation des maîtres (p. 291). Je préciserais: les méthodes pédagogiques sont l'affaire des enseignants; elles ont leur place uniquement dans les programmes de formation des maîtres, pas dans ceux de l'école, qui doivent s'en tenir aux contenus.

Voilà en somme une bonne pièce d'artillerie à placer dans l'arsenal des éducateurs et des citoyens concernés par l'avenir de nos enfants et par le sort de la culture.