

Bulletin d'histoire politique

La réforme scolaire : une réforme inutile, voire nuisible

Antoine Baby



Volume 18, numéro 1, automne 2009

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1054778ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1054778ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Bulletin d'histoire politique
VLB Éditeur

ISSN

1201-0421 (imprimé)

1929-7653 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Baby, A. (2009). La réforme scolaire : une réforme inutile, voire nuisible. *Bulletin d'histoire politique*, 18(1), 205–219. <https://doi.org/10.7202/1054778ar>

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/>

La réforme scolaire: une réforme inutile, voire nuisible¹

ANTOINE BABY

Sociologue et chercheur en éducation

En guise de préambule, juste un mot pour situer le débat sur la réforme, parce qu'il y a un débat. Pas fort, pas fort, mais quand même... Il y a quelques jours, Paul Inschauspé qui a présidé le groupe de travail préparatoire à la réforme, écrivait un article dans *Le Devoir* dans lequel il reprenait en gros le sempiternel argument qu'utilisent les partisans de la réforme pour désarmer les adversaires ou simplement ceux qui ont une attitude critique à son endroit. Ceux qui disent, écrivait-il en substance, que cette réforme est une réforme « pédagogique » n'ont pas lu le bon livre et ne parlent pas de la bonne réforme. C'est uniquement, poursuivait-il, une réforme du programme, une réforme de contenu qui n'a que peu d'incidence sur les pratiques pédagogiques des enseignants. Pour avoir lu le « bon livre » bien avant qu'il m'y invite, je me suis permis de lui répondre par *Le Devoir* et preuves à l'appui, que cette réforme n'était pas que pédagogique et qu'elle avait une incidence considérable sur les pratiques des enseignants au point de les dérouter.

Les astronautes qui ont fait le tour de la Lune disent qu'on apprécie plus la face connue de la Lune quand on en a vu la face cachée! C'est ce que je voudrais faire aujourd'hui: vous amener à voir la face cachée de la réforme scolaire dont la déferlante frappe maintenant l'école secondaire, même si une opposition qui a mis du temps à s'organiser, tente de faire stopper la machine dans le meilleur intérêt des élèves et des enseignants.

Les temps changent et comment donc!

Jusqu'à la fin des années 1960, l'élève qui voulait aller à l'université, faisait huit ans d'études classiques sur un acte de foi. Si d'aventure quelque tête forte demandait l'utilité de certains apprentissages, pourquoi le calcul différentiel, pourquoi la chimie et surtout pourquoi le latin et le grec, parce

que nous faisons du grec et du latin pendant six ans sans rouspéter ou presque, il se trouvait toujours un bon père pour lui répondre péremptoirement: «Crois-moi, mon fils, un jour, cela te sera utile». Généralement ça suffisait! L'élève insolent revenait à de meilleures dispositions et se remettait au travail. Aujourd'hui, la situation a viré *boutte pour boutte*, comme dirait Molière. Avec la réforme qu'on est en train de mettre en place, l'élève a le droit, avant même de se mettre au travail, de poser la question autrefois impertinente: «Dis-moi, prof, à quoi ça sert!» Et l'enseignant, l'enseignante aura l'obligation (c'est écrit en toutes lettres dans le PFEQ) de répondre de façon probante.

Le nouvel évangile de l'école québécoise précise en effet que les enseignants devront toujours «présenter leurs contenus d'apprentissage en référence à des usages réels et signifiants», de sorte que l'élève comprenne très bien pourquoi on lui propose tel ou tel apprentissage ou tel ou tel contenu d'apprentissage et surtout à quoi ça sert, «l'usage» comme disent les saintes écritures réformatrices. Dans ces conditions, il est devenu pratiquement impossible d'apprendre «pour le fun d'apprendre» puisqu'on apprend désormais de façon utilitaire, pour développer une ou des compétences. Tous les contenus sont regroupés sous une compétence, ça non plus, ce n'est pas une vicieuse invention de journaliste ou de quelque sociologue en manque d'os à mordre. Il n'est donc pas exagéré de dire qu'entre le «Crois-moi, mon fils, un jour, cela te sera utile» et le «Dis-moi d'abord, prof, à quoi ça sert!», on a viré bout pour bout. Il y a, grosso modo, cinquante ans entre le latin qui demeure parce qu'il ne sert à rien et le latin qui disparaît... parce qu'il ne sert à rien. En un demi-siècle, l'école québécoise a fait un magistral 360 degrés. Dire que les temps changent, comme dit la chanson de Dylan, c'est peu dire. Et pourtant... Pourtant, autant on peut dire que les temps changent, autant on peut dire aussi que plus ça change, plus c'est pareil! Nous sommes en plein paradoxe. Essayons donc d'y voir un peu plus clair.

Mais plus ça change, plus c'est pareil!

D'entrée de jeu, ce que j'ai à vous dire pour vous annoncer mes couleurs face à la réforme dont on a commencé l'implantation en septembre 2000, c'est à peu près ceci. Ne vous laissez pas impressionner, encore moins mystifier par le jargon «jargonnant» de gens pour qui le changement social doit toujours avoir un aspect mystificateur. J'ai encore des collègues qui croient que, pour «faire scientifique», il faut écrire de manière à ne pas être compris. Je connais aussi des technocrates qui croient que, pour faire cadre supérieur, il faut jargonner. Pour eux, exprimer sa pensée dans une langue claire et accessible, c'est faire de la vulgarisation. Et un vrai scientifique, un vrai technocrate, pensent-ils, ne doit pas s'abais-

ser à faire de la vulgarisation. Il doit laisser cela à d'autres, aux journalistes par exemple. Le ministre nous avait promis que les textes jargonnants seraient réécrits. Concrètement les résultats se font toujours attendre. La preuve en est qu'après quatre ans, on ne s'entend toujours pas sur ce que veut dire compétence, compétence transversale et pédagogie par projets et surtout socioconstructivisme. Ce sont pourtant les termes qui sont utilisés à pleines pages dans le document fondateur de la réforme, soit le Programme de formation de l'École québécoise (PFEQ), dont tout le monde se réclame, les pour comme les contre pour se matraquer les uns les autres. Un peu comme les théologiens avec la même encyclique ! C'est bien nous, ça !

Cela étant, je vous dirai d'abord qu'un aspect de la réforme qui m'agace le plus, c'est qu'elle annonce des nouveautés qui n'en sont pas, soit qu'elles ont été abandonnées en cours de route, soit qu'elles existent encore mais sous une autre appellation et qu'on les a oubliées. Nous allons donc essayer de départager ce qui, dans la présente réforme scolaire, est vraiment nouveau de ce qui ne l'est pas. Plusieurs éléments de cette réforme sont en effet présentés comme étant à la fois nouveaux et novateurs, alors que, sous une forme ou sous une autre, ils font déjà partie ou ont fait partie dans le passé de l'arsenal pédagogique québécois. Je ferai le bilan rapide d'une dizaine de ces éléments en utilisant l'allégorie des fantômes. Les fantômes, ce sont des éléments des réformes précédentes qui refont surface dans la présente réforme, mais sous un nouveau déguisement. Cela aidera, je l'espère, à démystifier bien des choses.

Dans un deuxième temps, je me concentrerai sur ce qui pourrait bien être la véritable caractéristique essentielle de cette réforme, soit l'imposition d'une théorie de l'apprentissage, le socioconstructivisme, et d'un modèle d'intervention, l'approche par compétences, qui au lieu de mâchouiller toutes les notions du programme en objectifs et en sous objectifs, les mâchouille en compétences transversales et disciplinaires. Quatre trentesous pour une piastre, qui dit mieux ! Je ferai une analyse sociopédagogique critique de ces deux dogmes de la réforme et en dégagerai le pour, le contre et le « ça dépend ». Encore là, nous verrons que tout est souvent dans la manière. J'utiliserai au passage certains éléments du nouveau régime pédagogique pour illustrer mon propos.

Arrêtons-nous d'abord brièvement à essayer de départager ce qui est vraiment nouveau de ce qui n'est nouveau qu'en apparence et dans la façon de nommer les choses. Ce n'est pas d'hier, au Québec, qu'on nous annonce des gros changements qui ne changent en fait que la façon d'appeler les choses. En santé, par exemple, les patients sont disparus et ont été remplacés par des « bénéficiaires » ; les gardes-malades auxiliaires, par des « préposés aux bénéficiaires » ; les sourds, par des malentendants ; les femmes de ménage, par des préposés à l'entretien ménager léger, et ainsi

de suite. Dans le domaine de la justice, le Québec n'a plus de prisonniers : désormais nous n'avons que des « détenus ».

Même le domaine de l'éducation n'échappe pas à cette manie que nous avons de changer que l'apparence des choses quand nous ne sommes pas capables de changer les choses elles-mêmes. En 1970, par exemple, le Conseil supérieur de l'éducation, préoccupé de faire de l'élève un agent actif de son éducation, a fait disparaître l'élève pour le remplacer par le célèbre « s'éduquant », « s » apostrophe ! Dieu merci, ça n'a pas duré longtemps comme terminologie. Vous voyez ça d'ici, en septembre, une collègue qui en aborde une autre en lui demandant : « T'as combien de "s'éduquants", cette année ? » Ou encore une enseignante qui interpelle ses « s'éduquants » : « S'éduquant Paul ! S'éduquante Lise, taisez-vous ! » Avait-on vraiment besoin de cette réforme tsunamique pour garder au centre des préoccupations de nos enseignantes et de nos enseignants que l'élève est l'agent premier de sa propre éducation, je vous le demande puisque ces préoccupations sont présentes depuis au moins 1970.

Dans ce qui nous est proposé aujourd'hui à travers la réforme, bien des choses avaient donc souvent été essayées chez nous, puis abandonnées, alors que d'autres sont encore en usage et qu'on a oublié qu'elles existaient. Mais vous ne les retrouverez évidemment pas sous leur nom d'origine. Et je vous dirai plus loin pourquoi j'insiste tant sur ce point. Une chose est certaine, ce n'est pas pour être un gros méchant à l'endroit du MELS, croyez-moi, j'ai passé l'âge d'être méchant pour le plaisir d'être méchant. L'essentiel de ma critique sur ce point se résume à la question fondamentale suivante : avant de réintroduire ces fausses nouveautés dans le système scolaire, pourquoi ne s'est-on pas demandé pour quelles raisons les avait-on abandonnées ?

La présente réforme scolaire dont le ministère a fait des enseignantes les fantassins, c'est-à-dire les soldats de première ligne qui « mangent les coups », n'échappe pas à cette règle de la vie en société. Il faut non seulement changer les choses, mais aussi les façons de les appeler. Profitant donc de mon âge (je dis souvent qu'un des avantages qu'il y a de vieillir, c'est qu'on traîne avec soi des pans, des morceaux d'histoire), profitant donc de mon âge, dis-je, et parce que j'en ai connu un paquet de réformes, je me suis amusé à débusquer quelques éléments de « déjà-vu » dans la présente réforme. Je vous présente donc maintenant ma galerie de gentils fantômes des réformes et réformettes passées. Ce sont de chers disparus que notre ingratitude pédagogique avait refoulés dans l'oubli et qui, profitant des bouleversements provoqués par la réforme, ressuscitent sous d'autres déguisements. Mais ce ne sont pas des nouvelles idées ; ce ne sont que les fantômes d'idées anciennes. Je vous invite donc à entrer dans la danse des fantômes de l'Halloween des réformes !

Au total, nous ferons la connaissance de neuf fantômes des réformes antérieures qui tentent de refaire surface à l'occasion de la réforme et que celle-ci présente pernicieusement comme des idées nouvelles. Quatre d'entre eux se promènent aussi bien dans les greniers de l'école secondaire que dans ceux de l'école primaire. Deux autres sont des fantômes propres à l'école secondaire qu'ils ne quittent jamais. Les trois derniers fantômes hantent un territoire qui se limite à l'école primaire. Il y a sans doute plus que neuf fantômes vestiges du passé qui hantent la présente réforme, mais les autres, je les laisserai dormir en paix, au moins jusqu'à la prochaine Halloween...

Quelques fantômes des réformes antérieures...

Essayons d'abord de nous approcher des fantômes qui hantent les deux niveaux d'enseignement, le primaire et le secondaire simultanément. Dans le « Programme de formation », on lit à plusieurs reprises que le personnel scolaire doit faire en sorte que désormais (le « désormais » est ici important pour annoncer une nouveauté qui n'en est pas une...) « l'élève soit l'agent actif principal de sa propre démarche ». Voilà bien une idée pédagogique fort intéressante, mais était-il vraiment nécessaire à sa promotion de nous faire croire qu'elle est nouvelle avec un « désormais » qui suggère qu'on n'y avait jamais pensé auparavant? Était-ce nécessaire de provoquer un bouleversement dont plusieurs écoles primaires ne se sont pas encore remises pour lui redonner de la vigueur? Depuis les années 1960, ce principe pédagogique qui est la pierre angulaire de la « pédagogie active » et de la « pédagogie non-directive » est aussi l'essence de la pédagogie québécoise. À tel point que, comme nous venons le voir, au début des années 1970, le Conseil supérieur de l'éducation voulant opérer une rupture pédagogique avec l'élève passif « simple cruche à remplir », avait proposé le célèbre « s'éduquant » dont j'ai parlé plus haut. Parce que ce principe est entré dans nos mœurs pédagogiques, il aurait suffi de l'épousseter périodiquement pour lui redonner toute son actualité. Mais pourquoi faire simple quand on peut faire compliqué? Voilà pourquoi on a viré la cage du singe à l'envers pour faire sortir la souris qui s'y trouvait!

Fantôme n° 2, celui de l'école orientante. À travers le Programme, la réforme parle encore d'une « école orientante ». Ça non plus, ce n'est pas nouveau. C'est le déguisement de fantômes de deux réformes antérieures où, dans les deux cas, il avait fallu trouver un prétexte noble pour justifier des coupures sauvages dans les services éducatifs complémentaires. Pour ne pas être obligé d'engager des conseillers en orientation et autres PNE, comme on disait à l'époque, on avait décrété que désormais (un autre désormais qui n'en est pas un...) l'orientation de l'élève était la responsabilité de tous et de chacun dans l'école. Mon œil! Nous verrons plus loin,

dans le cas des compétences transversales, que faire d'un principe pédagogique la responsabilité de tous, c'est la meilleure façon d'en faire la responsabilité de... personne!

Il y a aussi le fantôme des «p'tites matières». Pauline Marois, du temps où elle était ministre, avait proposé à juste titre dans une certaine mesure, de faire le ménage dans «les p'tites matières». Il faut, disait-elle, «mettre l'accent sur l'essentiel et faire le ménage qui s'impose». Ça, c'est par certains côtés, le fantôme d'un courant américain qui a eu ses heures de gloire mais qui n'a pas fait long feu par la suite, le fameux courant «*Back to Basics*», qu'on pourrait traduire par le «retour à l'essentiel». Le problème de l'essentiel américain est qu'il se réduisait à apprendre aux petits Américains à lire, à écrire et à compter, point à la ligne. C'est assez mince. Dieu merci, ce n'est pas vraiment le cas de la version québécoise du retour à l'essentiel. Là où la version québécoise du retour à l'essentiel devient inquiétante, c'est dans le sort qu'elle a réservé aux «p'tites matières». La réforme les a fusionnées à de grands ensembles qu'on a appelés les domaines. Or, au Québec, on sait maintenant ce qui arrive aux petites municipalités fusionnées à des grands ensembles; elles en perdent leur identité! Je m'inquiète beaucoup de ce qui arrive à des «p'tites matières» comme l'éducation à la citoyenneté ou l'éducation au choix de carrières (qui ne sont pas si petites que ça...) quand elles deviennent par le jeu du retour à l'essentiel, *l'affaire de tous et de personne en particulier*.

Le fantôme n° 4 se présente à vous sous le déguisement de «la pédagogie de projets». En abordant la question des compétences transversales, le Programme dit en effet que, pour pouvoir développer chez l'élève de telles compétences et pour lui permettre de construire lui-même ses connaissances, il faudra que le personnel enseignant ait recours à la pédagogie de projets. Et les *preachers* de la réforme présentent comme une autre innovation, un autre avantage de la réforme, comme si la réforme avait inventé la pédagogie de projets. Or la pédagogie de projets existait déjà et, aux dernières nouvelles, existait encore dans deux remarquables innovations pédagogiques québécoises issues de la base, la Voie technologique et le CFER, le centre de formation en entreprise et récupération. Mon réflexe est toujours le même: pourquoi virer la cabane à l'envers et risquer de créer le chaos et la confusion dans le système scolaire pour, soi disant, instaurer la pédagogie de projets quand nous avions qu'à nous inspirer de ce qui existait déjà et le généraliser comme option..

Au lieu de cela, il a fallu qu'on engage un combat de rue à poings nus au moment de l'adoption du nouveau régime pédagogique, tout simplement pour que le MELS laisse poursuivre les deux expériences. La voie technologique qui était un parcours de formation générale pour des élèves qui connaissaient des difficultés temporaires de motivation pour les études et de sous-rendement scolaire, survivra à travers ce que le jargon

ministériel appelle « l'itinéraire appliqué » de formation générale. Soit dit en passant, les MEL Sologues auraient pu se forcer un peu pour baptiser ce parcours autrement. Vous voyez ça d'ici un élève qui vous dit : Moi, je suis en « itinéraire appliqué ». Et un élève qui est en « itinéraire, c'est quoi ? Bin, euh ! c'est un itinérant quoi ? J'ai mon voyage !! »

Quant aux CFER, ils pourront survivre moyennant certains aménagements, à travers les parcours de formation axés sur l'emploi. Mais là encore, cela a pris tout le petit change des gens qui ont la vocation CFER non pas pour que l'expérience serve à généraliser la pédagogie de projets, mais simplement pour qu'elle survive ! Pour une fois qu'on avait deux innovations pédagogiques durables issues de la base et qu'il était possible d'opérer un transfert de connaissances accumulées par l'expérience, eh ! bien non, le premier réflexe est un réflexe des pionniers qu'étaient nos ancêtres : mettre la hache. Au tableau noir maintenant vert, on passe notre temps à effacer tout et à recommencer ! On aime ça, nous, faire des réformes scolaires. J'hésite entre deux qualificatifs. Oh ! et puis après tout, je les garde tous les deux. C'est inconcevable et c'est inimaginable !

Deux fantômes du secondaire et trois fantômes du primaire

Deux mots maintenant des deux fantômes de vieilles réformes qui sont venus à travers la réforme hanter plus spécifiquement l'école secondaire. Ils ont des noms longs comme ça. L'un s'appelle « l'importance des options » et l'autre, « la nécessité de moduler les matières de base ». Je me contenterai de vous dire que, quand le ministère insiste sur la nécessité d'augmenter le nombre d'heures attribuées aux options à partir de 3^e secondaire et davantage encore en 4^e et 5^e secondaire, il n'invente rien. Dès le milieu des années 1960 en effet, l'école québécoise s'était dotée d'un audacieux régime d'options au secondaire. Mais les universités et les cégeps ont « pris le beurre à la poignée » et l'ont complètement dénaturé, puis démolit, en formulant des exigences de prérequis d'admission si pointues que l'élève du secondaire n'avait plus vraiment de choix. Pire encore, l'élève se voyait obligé de décider de son avenir dès la 3^e secondaire, les universités et les cégeps s'étant servi de ses options pour pouvoir mieux le profiler à leur goût. On a littéralement, pardonnez-moi l'expression, « scrapé » ce petit bijou pédagogique. Avant de réintroduire un régime qui donne plus d'importance aux options, s'est-on posé la question de savoir pourquoi celui des années 1960 n'avait pas survécu aux assauts des cégeps et des universités ? Qu'est-ce qui nous dit que ces institutions impérialistes et contrôlantes *ne prendront pas à nouveau le beurre à la poignée* puisqu'on se propose de le leur offrir à nouveau sur une assiette en or ? « Nous, c'est la mémouère qu'on a oublié qu'on n'avait une », comme disait le Vieux.

Quant à l'idée de moduler le niveau de difficulté des matières de base comme cela se fait déjà pour les mathématiques, par exemple, c'est assez exactement le fantôme, du système des trois rythmes d'apprentissage du début des années 1970, soit le rythme enrichi, régulier, allégé (on n'a jamais dit: lent, mais c'était tout comme...) qui existait pour toutes les matières de base et, au début du moins, séparément pour chaque matière de telle sorte qu'un élève pouvait être « enrichi » en maths, « régulier » en français et « allégé » en sciences, par exemple. Je suis convaincu que peu de réformateurs d'aujourd'hui, pour ne pas dire aucun, ne sont allés fouiller dans l'histoire récente du système scolaire québécois pour voir si nous n'avions pas déjà expérimenté quelque chose du genre et surtout pour voir pourquoi, le cas échéant, nous avons abandonné cette filière pédagogique. Incidemment il est établi: 1) que le classement homogène qui met les forts avec les forts et les faibles avec les faibles, joue au détriment des élèves faibles; 2) que le classement hétérogène, moyennant une pédagogie appropriée, profite aux plus faibles et aux forts! Décidément c'est l'Vieux qui avait raison: « Nous, c'est la mémouère qu'on a oublié qu'on n'avait une ».

Et je termine cette partie de ma présentation des fantômes des anciennes réformes avec les trois fantômes qui hantent l'école primaire. Dans la présente réforme, il y a en effet au moins trois éléments qui concernent le primaire et qui se présentent comme nouveaux et novateurs, mais qui ne le sont pas vraiment. Des principes pédagogiques qui ont déjà existé et qui, dans cette autre vie, portaient soit le même nom qu'aujourd'hui, soit un autre nom. Ce sont le fantôme du « redoublement », celui des « trois cycles du primaire » ainsi que celui du « respect des rythmes de chacun » que nous étudierons en même temps puisque l'un, celui des cycles, existe en fonction de l'autre, celui des rythmes individuels. Mais voyons d'abord brièvement la question des redoublements.

Les directives ministérielles disent que, désormais (ici encore le mot désormais est important...) la nouvelle école primaire québécoise évitera dans la mesure du possible le recours aux redoublements. Le nouveau régime pédagogique précise qu'à titre exceptionnel, on peut ajouter une année au parcours d'un élève en fin de premier ou de deuxième cycle du primaire. On dit: Désormais, mais c'est « désormais » mon œil, puisque ça aussi, on l'a déjà essayé et on l'a abandonné! C'est une idée pédagogique qu'on nous annonce comme nouvelle, mais dont le fantôme a plus de quarante ans! C'était en toutes lettres dans le fameux Règlement n° 1 des années 1960. Un élève pouvait mettre jusqu'à deux ans pour faire le programme d'une matière que la majorité faisait en un an. On appelait cela la promotion par matière. L'élève pouvait prendre jusqu'à sept ans pour faire un primaire ramené à six ans pour la majorité. Puis, au terme de ces sept années sans redoublement, l'élève passait automa-

tiquement au secondaire. «Prêt, pas prêt, j’y vais!», comme nous disions quand nous jouions à la cachette. Et pan, pour le redoublement! À quarante ans d’intervalle, cela ressemble pas mal à ce qu’on nous propose aujourd’hui, dans le nouveau régime pédagogique. Tôt ou tard, on réintroduira le redoublement, puis on le fera disparaître à nouveau et ainsi de suite jusqu’à la fin des temps. Et pourtant elle tourne, disait Galilée à propos de la terre...

Je veux m’assurer ici que je suis bien compris. Encore une fois, je n’ai évidemment aucune espèce d’objection à ce qu’on innove, bien au contraire. On pourra, par exemple, causer de ce que j’appelle «les espaces d’innovations pédagogiques» durant la période d’échanges si le cœur vous en dit. Ce contre quoi je m’insurge, ce sont ces montages de fausses innovations que des technocrates amnésiques en quête de petites glorioles, imaginent pour justifier qu’on bouleverse inutilement tout un système scolaire aux dépens des enfants et des enseignants et pour pouvoir se péter les bretelles en disant: J’ai fait la réforme 2000, comme nos ancêtres ont pu dire jadis «J’ai fait la guerre de 14-18!» Ce sont ces réformes-là qu’il faut rayer de la carte à tout jamais.

La réforme prétend encore qu’une des façons d’éviter de devoir recourir au redoublement, c’est de donner la chance à l’élève de travailler à son propre rythme. En soi ce n’est pas une mauvaise idée. Pour ce faire, on crée trois cycles et on donne à l’élève le temps d’un cycle de deux ans pour passer à travers une tranche de programme disciplinaire et de développement de compétences. Ce n’est pas bête du tout, mais ce n’est pas neuf! C’était au moins implicite dans certaines dispositions du Règlement n° 1 de la fin des années 1960 dont je viens de vous parler, notamment celles qui permettaient à un élève d’avoir à un moment donné jusqu’à deux ans d’écart entre les niveaux de rendement des diverses matières de son programme. Je suis sûr qu’aucun des scribes de la réforme ne savait que nous avions déjà expérimenté des dispositions analogues à celles que propose la réforme pour mieux tenir compte des rythmes de chacun. Ça aussi, c’est un cas flagrant d’amnésie technocratique et ça coûte terriblement cher en ressources humaines et matérielles parce qu’il faut toujours repartir à zéro quand la plupart du temps, cela n’aurait pas été nécessaire si nous avions simplement été un peu plus réfléchis et si nous avions questionné l’histoire récente.

Mais j’arrête ici ma tournée des fantômes de nos chères réformes disparues, fantômes qui, à l’évidence, n’attendaient que le prétexte d’une nouvelle réforme pour refaire surface. Je les trouve charmants, les fantômes, dans la mesure où ils ne nous détournent de la triple mission essentielle de l’école, comme ils pourraient le faire étant donné le rôle que la réforme veut leur faire jouer!

Des élèves compétents, mais encore

J'aborde maintenant et brièvement la question cruciale de la place et de l'importance que la réforme donne à « l'approche par compétences » ainsi que l'usage qu'on en fait parce que c'est un élément central de cette réforme. J'ai dit plus haut que même les compétences transversales, ce n'était pas nouveau, qu'on leur trouvait de lointains ancêtres dans le cours classique. Il n'en reste pas moins vrai que l'importance qu'elles prennent dans le nouveau « Programme de formation de l'école québécoise » est considérable et va sûrement modifier de fond en comble la configuration actuelle et même la mission de l'école québécoise, notamment parce qu'elle donne une préséance lourde au paradigme utilitariste dans l'école. Rappelez-vous l'obligation que le Programme fait aux enseignants de « présenter leurs contenus d'apprentissage en référence à des *usages réels et signifiants* ». Dire que ces propos indiquent une préférence nette pour le modèle utilitariste, ce ne sont pas là des inventions de sociologue comme on le prétend souvent quand j'ouvre la trappe

Pour justifier le choix de l'approche par compétences, on fait référence aux travaux de recherche qui soulignent « l'importance d'aider les élèves à donner un sens à leurs apprentissages en les reliant de manière explicite à des contextes d'utilisation variés et signifiants ». Je veux bien, mais ce que ces recherches n'ont jamais dit et ne diront jamais, c'est qu'il faut faire de cette approche un dogme pédagogique pour qu'elle soit efficace. Partout ailleurs dans le monde, cette approche n'est jamais qu'un procédé pédagogique parmi d'autres, surtout au secteur général. Ici on l'a élevé au rang de dogme et elle transcende toutes les dimensions du système scolaire. Toutes les notions, tous les contenus des programmes de chaque discipline sont rattachés à une ou plusieurs compétences. Le caractère totalitaire de cette approche chez nous prend en quelque sorte pour acquis que tous les élèves québécois ont toujours besoin, pour bien apprendre, de donner un sens à leurs apprentissages « en les reliant de manière explicite à des contextes d'utilisation variés et signifiants ». Une fois de plus, tous les élèves québécois sont postulés identiques et devront passer dans la même moulinette. Ce qui me fait chi... aler dans tout cela, c'est qu'une fois de plus, on a eu recours à la stratégie d'implantation du rouleau compresseur. Finie la recherche libre et désintéressée de la connaissance ! La connaissance utilitaire pour tout le monde ! Désormais la seule chose qui compte, c'est que tout le monde soit compétent... en espérant que cela soit en un seul mot !

Or ce n'est pas ce que les recherches citées disent. Les recherches disent plutôt que certains types d'élèves, certaines « tournures d'esprit », comme on disait autrefois, ont besoin, pour apprendre convenablement, de donner un sens, une portée pratique à leurs apprentissages en les

reliant au concret. Elles disent encore que, dans certaines situations, par exemple celles qui exigent un niveau d'abstraction élevé, la plupart des élèves auraient avantage à pouvoir, dans un premier temps, donner une signification et une portée à leurs apprentissages pour pouvoir ensuite atteindre plus facilement le niveau d'abstraction requis. En élevant l'approche au rang de dogme, on décide du même coup qu'il n'y a plus d'élèves québécois qui veulent simplement « apprendre pour apprendre, comprendre pour comprendre », voir, comprendre et s'expliquer à eux-mêmes « comment ça marche ». « Juste pour voir », comme ils disent.

À la limite, cela pourrait vouloir dire que, dans l'école québécoise, je ne pourrai plus m'intéresser aux astres simplement pour essayer de comprendre ce qu'est l'univers et comment il fonctionne si je ne suis pas capable de relier cet apprentissage à *un contexte d'utilisation signifiant sur terre*, à une compétence. À moins que « comprendre l'univers » pour le seul plaisir de le comprendre soit aussi une compétence, auquel cas tout est compétence ! Et on en revient ainsi au célèbre *Toutte est dans toutte* de Raoul Duguay.

Les compétences transversales

Et nous voilà précisément rendus au cœur de l'aspect le plus controversé de la réforme, soit les fameuses compétences transversales dont je vous propose maintenant un commentaire critique rapide. Le Programme définit la compétence transversale comme étant : « un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation d'un ensemble de ressources ». Maudit que les boss de l'entreprise privée doivent être contents de lire des choses comme ça !

Dans le contexte d'aujourd'hui, qu'on appelle souvent « la société du savoir », il serait de plus en plus illusoire et inapproprié d'inciter les élèves à poursuivre en priorité des objectifs d'acquisition de connaissances. Avec le développement fulgurant des technologies de traitement de l'information et de communication, l'encyclopédisme qui eut son heure de gloire au temps de Diderot, apparaît aujourd'hui davantage comme une curiosité folklorique que comme une composante essentielle du patrimoine de l'Occident. En ce sens, il faut se réjouir de ce que l'école québécoise a choisi de travailler davantage à préparer des têtes bien faites que des têtes bien pleines. Mais il est loin d'être sûr que c'est l'approche par compétences qui va nous permettre d'y arriver. Au contraire, l'idée même de « relevé de compétences » en guise d'attestation d'études de formation générale renvoie plus à l'idée de la tête bien pleine plutôt qu'à celle de la tête bien faite. Les compétences transversales, nous venons de le voir, sont des savoir-agir. C'en serait donc fini des savoirs pour le plaisir de savoir... des savoirs... savoirs, si vous me permettez l'expression, des savoirs de la tête

bien faite! Mais non, ça n'a pas de sens. Je n'accepte pas. Basta! Autant je veux un plombier, compétent, un avocat compétent, un médecin compétent, autant je n'ai rien à foutre d'un diplômé du secteur général compétent. Il me semble voir le directeur ou le président remettre un diplôme en disant: Vous voilà compétent en formation générale, Monsieur, toutes mes félicitations!

Au regard de la triple mission de l'école identifiée par l'article 36 de la Loi de l'Instruction publique, il ne fait pas de doute que l'école de la réforme accorde beaucoup moins d'importance que l'école d'hier à *la mission d'instruction (les savoirs)* et à *la mission de socialisation (les savoir être)*, mais beaucoup plus à *la mission de qualification*. En ce sens, le « *discipulus quebecensis* » nouveau sera plus compétent que savant, cultivé et citoyen.

Dans tout cela, il ne faut jamais perdre de vue que l'école est un enjeu que se disputent des forces sociales aux intérêts souvent divergents, voire opposés. L'école n'est jamais définie par le MELS *in vitro*. En ce sens, le MELS n'est jamais que le reflet des forces sociales dominantes en un moment donné. On l'a vu, il y a quelque temps, pour la question bien particulière de l'ordre professionnel pour les enseignants. Les forces sociales en présence se sont exprimées avec tellement de force et de constance que le gouvernement n'a pas eu le choix. Il a dû céder.

Je signalerai aussi un autre danger inhérent au caractère imposé de l'approche par compétences qui, cette fois, guette l'école québécoise tout entière, l'avenir même des générations montantes et conséquemment l'avenir du Québec. Si on ne va plus à l'école d'abord *pour acquérir et apprendre à acquérir des savoirs*, mais plutôt pour développer des compétences et que l'acquisition de connaissances n'a plus d'autre sens que de fournir des ressources au service d'un savoir-agir, comme l'indique le PFEQ, alors le risque est grand de voir le paradigme utilitariste dominer l'école. À la limite, l'élève sera justifié, comme je le soulignais plus haut, de refuser de se mettre au travail tant et aussi longtemps qu'on ne lui aura pas dit et démontré à quoi va servir ce qu'on lui demande de faire.

Et tout cela sans compter que cette conjoncture prépare aussi le terrain pour un retour en force de l'entreprise privée aux portes de l'école. Et l'approche par compétences a toutes les chances de devenir alors le cheval de Troie de l'entreprise privée dans l'école. Jusqu'ici, on pouvait croire que la valeur accordée par l'école d'avant la réforme à la démarche de connaissance libre, gratuite et désintéressée servait aussi d'antidote aux pressions utilitaristes de l'entreprise sur l'école. Il y avait au moins ça de bon dans le cours classique. C'était tellement « flyé » que jamais l'entreprise n'aurait pensé demander de resserrer le lien qui l'unissait à l'école, une sorte d'école de fous où on faisait un tas de choses inutiles. À partir du moment où l'école est assujettie au paradigme utilitariste, elle doit constamment dire

à quoi elle sert et prouver qu'elle sert à quelque chose. L'entreprise est alors justifiée de prétendre que l'école sert aussi à préparer de la main-d'œuvre et d'exiger qu'elle lui fournisse la main-d'œuvre dont elle a besoin, profilée dans le sens de ses besoins.

Je vous signale enfin un dernier vice caché de la compétence dite transversale. Dans la mesure où elle est dite transversale, elle est, par opposition à la compétence disciplinaire, la responsabilité de tous et de chacun des intervenants. Elle n'est pas comme telle une matière à l'horaire. Comme je l'ai signalé plus haut, elle risque en fin de compte de subir le même sort que l'école « orientante » et finalement de n'être la responsabilité de personne en particulier. Les enseignants étant accaparés par le développement des compétences disciplinaires dans leur domaine, ils risquent fort d'invoquer les exigences du programme pour « ne pas faire » de compétences transversales. Et c'en sera fait d'une idée qui théoriquement avait du bon; on se surprendra alors à regretter le temps où il y avait un cours de méthode de travail intellectuel et un autre en éducation au choix de carrière. On appellera alors les « p'tites matières » au secours des grandes matières. Et pourtant, disait Galilée, elle tourne!

Bien sûr, tout n'est pas mauvais dans cette réforme. En réalité, ce qui cloche, c'est beaucoup plus la manière de l'implanter, notamment le caractère obligatoire, dogmatique et contraignant de certaines dimensions majeures de cette réforme, telles l'approche par compétences et le socioconstructivisme comme théorie dominante de l'apprentissage. Non seulement l'enseignante de la réforme doit-elle trouver une signification pratique à tous les apprentissages qu'elle propose, mais encore doit-elle, au lieu de transmettre des connaissances, aider l'élève à construire ses propres connaissances, notamment à travers la pédagogie de projets. C'est là l'essence même du constructivisme comme c'est écrit en toutes lettres dans le PFEQ. Il existe désormais une théorie étatique de l'apprentissage, comme dans les régimes communistes d'autrefois. Une théorie officielle. Cette manière autoritaire et péremptoire d'intervenir dans les pratiques pédagogiques a pour effet de supprimer la marge de manœuvre pédagogique dont les enseignantes et enseignants ont absolument besoin pour agir en véritables professionnels de l'enseignement.

Je termine en vous signalant rapidement le récent « *coming out* » de Philippe Perrenoud dont la réforme et les MELSologues avaient fait le gourou de l'approche par compétences. Il confiait récemment à une journaliste de *La Presse* sa déception de voir l'usage que la réforme québécoise faisait de cette approche. Il rappelait qu'il avait travaillé avec le MEQ à élaborer le programme par compétences « sans plus ». « Je sais, commentait-il, que mes travaux sont lus au Québec et qu'on s'en sert parfois pour légitimer la réforme, mais c'est bien au-delà de mon rôle qui est d'être plutôt critique ». La journaliste de *La Presse* poursuit: « Un reproche que M. Perrenoud

fait au programme québécois est *d'avoir tout transformé en compétences*, ce qui l'affaiblit. "*Apprendre l'histoire du pays, sa géographie ou ses traditions, ce sont des connaissances, pas des compétences*", tranche-t-il ». Et pourtant, je vous le rappelle, Perrenoud, c'est la référence des MELSologues en matière d'approche par compétences. Pour le MELS, c'était incontestablement la compétence en matière de compétences!

À l'évidence, nous avons hérité d'un terrible atavisme de la période où la religion était omniprésente et l'église catholique toute-puissante. Ce besoin maladif de dogmes me suggère de résumer l'histoire des réformes scolaires au Québec à un carrousel de dogmes pédagogiques mutuellement exclusifs. En ce domaine, les décideurs scolaires, fils spirituels des anciens curés, sont totalement incapables de vivre et supporter la diversité pédagogique qui serait pourtant la clef d'une véritable école pour tous, capable de rejoindre dès l'entrée au primaire la diversité originelle des élèves.

Dans ces conditions, que faut-il faire avec la réforme actuelle? Il faudra adopter un train de mesures pour remédier à une situation tellement confuse qu'elle risque à tout moment de tourner au chaos. Je m'en tiendrai à énumérer ici celles qu'il faut adopter sans délais.

Il faut stopper le processus de mise en œuvre de la réforme, éliminer le socioconstructivisme comme théorie étatique, comme théorie hégémonique de l'apprentissage, de même que l'approche par compétences qui assujettit tous les autres procédés pédagogiques et remplace abusivement les savoirs par des savoir agir;

Il faut par ailleurs maintenir deux des rares mesures positives de la présente réforme, soit le regroupement des matières en domaines et la répartition du temps alloué à chaque matière par le nouveau régime pédagogique;

Il faut rétablir sans délai pour chaque domaine et chaque matière des *programmes cadres exempts d'a priori pédagogiques*;

Enfin il faut laisser à chaque établissement scolaire le soin de choisir les théories de l'apprentissage et les outils pédagogiques appropriés à ses élèves, en concertation avec les autres établissements de la même commission scolaire.

Il pourrait y avoir une procédure nationale souple et légère d'encadrement de la démarche de chaque établissement qui lui faciliterait la tâche d'établir ses paramètres pédagogiques de telle sorte que le cheminement de chaque élève ne soit pas inutilement assujéti à des régionalismes injustifiés. Ainsi pour ne pas obliger chaque établissement à reprendre l'indis-

pensable démarche de validation de ses choix pédagogiques, on pourrait mettre à leur disposition une sorte de répertoire national des théories validées de la transmission et de l'acquisition des connaissances, de même que des procédés, des manuels et du matériel pédagogiques ayant déjà fait l'objet d'une expérimentation appropriée. Il faudrait également prévoir que l'on puisse expérimenter et innover dans la stabilité nécessaire. Le rapport Parent nous a donné l'école pour presque tous. Une implication plus grande des enseignantes et des enseignants dans la définition du projet pédagogique québécois permettra de parachever l'héritage du Rapport Parent et de faire en sorte que l'école québécoise soit enfin l'école pour tous.

Notes et références

1. Conférence prononcée à l'Université du Québec à Rimouski, le 13 mars 2007.