

CLERMONT GAUTHIER

DE BONNES RAISONS DE RÉSISTER À LA RÉFORME DE L'ÉDUCATION AU QUÉBEC

MISE EN CONTEXTE

Le système d'éducation québécois a été modernisé de fond en comble au début des années 1960 et a atteint les objectifs quantitatifs d'accessibilité de l'école pour tous. Cependant, près de quarante ans plus tard, il se devait d'être réexaminé dans son ensemble afin de mieux répondre aux nouveaux besoins engendrés par les changements sociaux contemporains. De l'accessibilité pour tous, il fallait désormais « prendre le virage du succès » et viser des objectifs qualitatifs de réussite du plus grand nombre compte tenu des problèmes d'échec et de décrochage scolaire que connaissait l'école.

Parmi l'ensemble des mesures mises en avant par la réforme, la révision du curriculum, occupe la position centrale. La rénovation du curriculum proposée a pour but de mettre davantage l'accent sur la mission d'instruction de l'école, de rehausser les exigences sur le plan de la lecture et de l'écriture, d'augmenter les contenus dans certaines matières et de relever le contenu culturel des programmes d'études.

Il y a peu à redire sur les objectifs de la réforme. Notre propos vise plutôt à faire valoir que si les motifs et intentions sont louables, en revanche, les moyens pédagogiques proposés se révèlent problématiques.

UN GLISSEMENT : D'UNE RÉFORME DU CURRICULUM À UNE RÉFORME PÉDAGOGIQUE

Si la réforme a été pensée, dès son origine, comme une réforme du curriculum, elle est cependant devenue très tôt une *réforme pédagogique*. Cela constitue l'un des enjeux majeurs du renouveau pédagogique (CPE, 2007)¹. La réforme du curriculum dépasse donc largement le seul recentrage des finalités, l'ajout ou le retrait de contenus disciplinaires ou une plus grande insistance sur la dimension culturelle : elle touche fondamentalement à la conception de l'enseignement et de l'apprentissage.

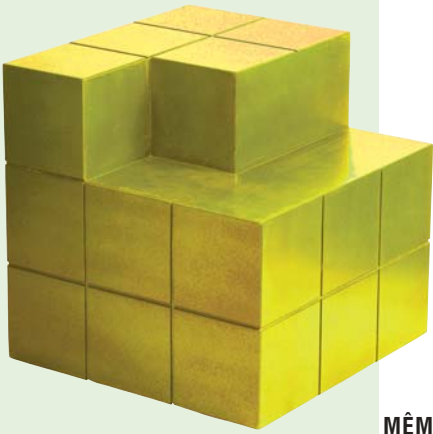
UN NOUVEAU RADICALISME PÉDAGOGIQUE : LE CONSTRUCTIVISME

Le discours sur les finalités de l'école et celui sur les contenus du curriculum ont donc cédé le pas assez rapidement à un ensemble de prescriptions sur la question « comment enseigner ». C'est sur cette dimension pédagogique que le Ministère a choisi d'orienter toute sa campagne de communication destinée aux enseignants dans les bulletins de *Virage*², dans les brochures d'information aux parents, dans les divers documents distribués lors des rencontres nationales organisées pour implanter la réforme et enfin, dans les documents distribués aux éditeurs scolaires dans le but d'encadrer leurs activités. En un mot, pour prendre le « virage du succès » de tous les élèves, comme le proclame le slogan ministériel, il faut désormais *passer du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage*, paradigme d'inspiration socio-constructiviste selon lequel les activités d'enseignement prendront le plus souvent la forme de projets réalisés en équipe par les élèves placés dans des situations complexes d'apprentissage par découverte.

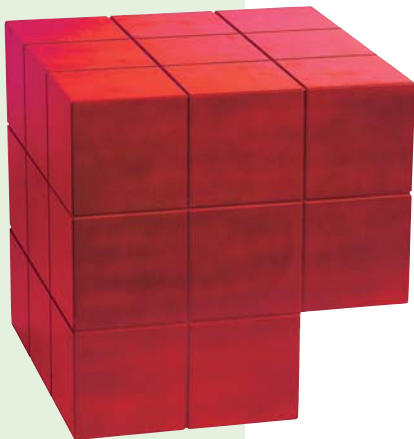
Or, c'est sur ce plan précis du choix des moyens pédagogiques les plus susceptibles de maximiser l'apprentissage que la recherche scientifique en enseignement est directement convoquée. Celle-ci montre, et ce contrairement aux prétentions ministérielles, que les moyens pédagogiques proposés dans le cadre de la réforme québécoise – notamment la pédagogie de projet et les approches par découverte – sont loin d'avoir fait leurs preuves. Ils ne produisent pas les effets escomptés sur l'apprentissage des élèves et, là où ils ont été expérimentés et évalués de manière rigoureuse, ils ont été jugés plutôt décevants. En effet, comme le souligne Stone dans un long mais exemplaire extrait :

« Les écoles ont largement ignoré l'existence d'approches pédagogiques qui semblent capables de donner les résultats positifs attendus par la population. Ces approches ont été validées expérimentalement sur le plan de la recherche et sont reconnues pour améliorer de manière significative l'apprentissage. En lieu et place, les écoles ont continué d'utiliser des pratiques non vérifiées expérimentalement mais dites innovantes (Carnine, 1995; Marshall, 1993). Des pratiques d'enseignement comme le

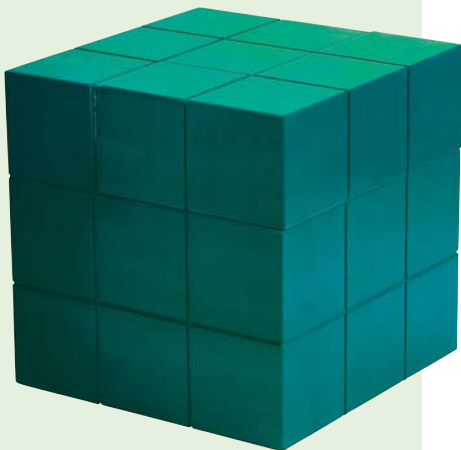
RECAP This article is an attempt to demonstrate the excess and limitations of the education reform in Quebec. Though he does not criticize the objectives and purpose of the reform, Gauthier questions the proposed teaching methods and their results, for the reform went far beyond changing the curriculum or learning objectives; it affected pedagogy deeply. A constructivist paradigm was introduced, through which the focus was moved from teaching to learning; from the passive transfer of knowledge to an active, project- and team-based participation of students, who are supposed to maximize their learning by being placed in complex situations, and learn by discovery. Gauthier argues that these very methods have yet to prove their efficiency; in fact, wherever they were rigorously evaluated, they proved to be rather disappointing. The author concludes that the education reform in Quebec does not rely on solid scientific research, but merely on beliefs and essays in favour of the reform.



MÊME SI L'IDÉE DE FAVORISER L'APPRENTISSAGE PAR DÉCOUVERTE EST SÉDUISANTE A PRIORI, IL N'EN DEMEURE PAS MOINS QU'ELLE DOIT ÊTRE VALIDÉE PAR LA RECHERCHE EMPIRIQUE. OR, ELLE NE L'EST PAS.



Mastery Learning, le PSI (personalized system of instruction) (Bloom, 1976; Guskey & Pigott, 1988; Kulik, Kulik & Bangert-Drowns, 1990), le Direct Instruction (Becker & Carnine, 1980; White, 1987), le renforcement positif et le feed-back (Lysakowski & Walberg, 1980, 1981), l'enseignement explicite, (Rosenshine, 1986) sont largement ignorées en dépit de études et des méta-analyses dont elles ont fait l'objet et qui témoignent de leurs effets très positifs sur l'apprentissage (Ellson, 1986; Walberg, 1990, 1992). Des approches comme le whole language (Stahl & Miller, 1989), la pédagogie ouverte (Giacomia & Hedges, 1982; Hetzel, Rasher, Butcher & Walberg, 1980; Madamba, 1981; & Peterson, 1980), l'apprentissage par découverte (El-Nemr, 1980), et une grande variété d'approches qui visent à adapter l'enseignement à la diversité des apprenants (Boykin, 1986; Dunn, Beaudrey, & Klavass, 1989; Shipman & Shipman, 1985; Thompson, Entwisle, Alexander, & Sundius, 1992), continuent à être employées en dépit de résultats faibles, voire négatifs, quand ce n'est pas en l'absence même de résultats de recherche. » [Traduction de l'auteur] (Stone, 1996, p. 2)³.



Même si l'idée de favoriser l'apprentissage par découverte est séduisante a priori, il n'en demeure pas moins qu'elle doit être validée par la recherche empirique. Or, elle ne l'est pas. Qui plus est, elle n'est pas celle qui semble la plus indiquée pour travailler avec les élèves en difficulté d'apprentissage, clientèle particulièrement visée par la réforme.

UN REPLI RELATIVISTE

Dans la foulée des critiques qui ont suivi l'implantation de la réforme et de la prescription de changement de paradigme, le Ministère et plusieurs réformistes ont fait valoir un nouvel argument alléguant que, ultimement, c'est l'enseignant qui décide quelle approche pédagogique il va utiliser dans sa classe. Ce dernier peut choisir, selon les situations, l'exposé magistral, une approche par découverte, un enseignement plus directif. Cette position de repli, loin de constituer une solution intéressante, est tout aussi critiquable à notre avis que celle qui prescrivait le changement radical de paradigme.





ESAO

**Apprentissage en ligne,
Ressources Web,
Disques compact interactif,
Vidéos et manuels**



**Visitez notre site Web pour des listes
gratuites de vérification interactives sur
la violence, des affiches Simdüt et des
feuilles d'information.**

**www.esao.on.ca esao@esao.on.ca
sans-frais 1-877-732-3726**

En effet, comment accorder du crédit à cette idée alors que tout l'argumentaire ministériel visait à disqualifier les approches « instructionnistes » issues du paradigme centré sur l'enseignement. Plus encore, comment cautionner cet argument quand on sait que les manuels utilisés par les enseignants sont approuvés à partir de critères favorisant les approches par découverte. Enfin, plus grave encore, cet argument laisse penser que toutes les approches pédagogiques se valent, quelles ont le même impact sur l'apprentissage des élèves et que l'enseignant a simplement à les choisir selon les circonstances du moment. Or, les approches pédagogiques ne se valent pas toutes et, en les mettant sur le même pied, on encourage ainsi le personnel à faire des choix qui peuvent, à son insu, s'avérer préjudiciables pour les élèves; alors qu'on sait qu'un enseignement systématique, direct, explicite (et la recherche en enseignement l'a montré à maintes reprises) est associé à de meilleurs effets sur l'apprentissage, en particulier pour les élèves en difficulté visés par la réforme.

CONCLUSION

La réforme québécoise ne se fonde sur aucune base de recherche solide en dépit du fait que le Ministère évoque fréquemment « la recherche » pour justifier ce changement. Les « recherches » mentionnées sont le plus souvent des essais, intéressants certes sur le plan intellectuel, mais qui ne répondent pas aux critères minimaux de rigueur scientifique. Comme dans bien des réformes, la croyance a pris le devant sur la recherche scientifique avec tout ce que cela comporte de risques pour les enfants. Était-ce vraiment nécessaire de prendre un virage pédagogique si excessif alors que le Québec se situait, avant cette réforme, parmi les meilleurs états au monde sur le plan de la performance scolaire de ses élèves?⁴

CLERMONT GAUTHIER est Titulaire de la Chaire de recherche du Canada en formation à l'enseignement et Directeur du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE-Laval), Faculté des sciences de l'éducation à l'Université Laval. Il a publié, aux Presses de l'Université Laval, en collaboration avec ses collègues Steve Bissonnette et Mario Richard, deux ouvrages critiques sur la réforme au Québec intitulés *Échec scolaire et réforme éducative. Quand les solutions proposées deviennent la source du problème* (2005) et *Comment enseigne-t-on dans les écoles efficaces? Efficacité des écoles et des réformes* (2006).

Notes

- 1 Comité-conseil sur les programmes d'études (2007). *Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport sur le Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire, enseignement primaire et enseignement secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- 2 Le bulletin *Virage* est une publication consacrée exclusivement à la réforme et est destinée au réseau scolaire. Disponible en ligne, http://mels.gouv.qc.ca/Renouveau_pedagogique/Reseau_scolaire/Revue_Virage
- 3 Stone, J.E. (1996). Developmentalism: An Obscure but Pervasive Restriction on Educational Improvement Education Policy Analysis Archives, Volume 4 Number 8, April 21, <http://epaa.asu.edu/epaa/v4n8.html>
- 4 Le lecteur est invité à consulter les ouvrages suivants : Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C. (2005). *Échec scolaire et réforme éducative. Quand les solutions proposées deviennent la source du problème*. Québec : Presses de l'Université Laval et Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C. (2006). *Comment enseigne-t-on dans les écoles efficaces? Efficacité des écoles et des réformes*. Québec : Presses de l'Université Laval.