

Observer les réformes en éducation

COLLECTION ÉDUCATION-INTERVENTION

Sous la direction de
LOUISE LAFORTUNE
MOUSSADAK ETTAYEBI
PHILIPPE JONNAERT

Préface de
ROBERT BISAILLON

Postface de
SYLVIE TURCOTTE



Presses
de l'Université
du Québec



Observer
les réformes
en éducation

PRESSES DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

Le Delta I, 2875, boulevard Laurier, bureau 450

Québec (Québec) G1V 2M2

Téléphone: (418) 657-4399 • Télécopieur: (418) 657-2096

Courriel: puq@puq.ca • Internet: www.puq.ca

Diffusion / Distribution :

CANADA et autres pays

DISTRIBUTION DE LIVRES UNIVERS S.E.N.C.

845, rue Marie-Victorin, Saint-Nicolas (Québec) G7A 3S8

Téléphone: (418) 831-7474 / 1-800-859-7474 • Télécopieur: (418) 831-4021

FRANCE

AFPU-DIFFUSION
SODIS

BELGIQUE

PATRIMOINE SPRL
168, rue du Noyer
1030 Bruxelles
Belgique

SUISSE

SERVIDIS SA
5, rue des Chaudronniers,
CH-1211 Genève 3
Suisse



La *Loi sur le droit d'auteur* interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée – le «photocopillage» – s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels.

L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du «photocopillage».

Observer les réformes en éducation

Sous la direction de

**LOUISE LAFORTUNE
MOUSSADAK ETTAYEBI
PHILIPPE JONNAERT**

Préface de

ROBERT BISAILLON

Postface de

SYLVIE TURCOTTE

2007



Presses de l'Université du Québec

Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bur. 450
Québec (Québec) Canada G1V 2M2

Vedette principale au titre :

Observer les réformes en éducation

(Collection Éducation intervention; 19)

Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 2-7605-1464-1

1. Programmes d'études - Changements. 2. Enseignement - Réforme. 3. Programmes d'études - Changements - Québec (Province). I. Lafortune, Louise, 1951- . II. Ettayebi, Mohamed Moussadak, 1954- . III. Jonnaert, Philippe. IV. Collection.

LB2806.15.R43 2006 375'.006 C2006-941629-X

Nous reconnaissons l'aide financière du gouvernement du Canada par l'entremise du Programme d'aide au développement de l'industrie de l'édition (PADIE) pour nos activités d'édition.

La publication de cet ouvrage a été rendue possible grâce à l'aide financière de la Société de développement des entreprises culturelles (SODEC).

Mise en pages : INFO 1000 MOTS

Couverture Conception : RICHARD HODGSON

Illustration de la couverture : JULIE PLAMONDON

1 2 3 4 5 6 7 8 9 PUQ 2007 9 8 7 6 5 4 3 2 1

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

© 2007 Presses de l'Université du Québec

Dépôt légal – 1^{er} trimestre 2007

Bibliothèque et Archives nationales du Québec / Bibliothèque et Archives Canada

Imprimé au Canada

Hommage à Pounthioun Diallo,

ex-professeur à l'Université Laurentienne
(Sudbury, Ontario)

À peine les discussions sur la rédaction de l'ouvrage
Observer les réformes en éducation étaient-elles entamées
que nous apprenions le décès de l'un des nôtres,
à qui nous dédions, du fond du cœur, cet ouvrage.

Pounthioun, tu es parti jeune, trop jeune! Hélas!

Tu as vécu une vie éphémère, certes,
mais c'était une vie pleinement accomplie.

Tu étais un collègue honnête, sincère, délicat,
jamais là où l'on t'attendait,
mais toujours présent là où il le fallait.

Nous ne t'oublions pas.
Sur ton passage de nomade,
tu as laissé des traces,
comme cet extrait de l'un de tes poèmes :

Curieux

Tu arrives sur l'île de la vie

Par le paquebot

Le beau paquebot d'une mère

Tu rembarques

Pour ne plus chanter ton anniversaire

Sur une frégate de bois

Moi j'aurais pourtant aimé

Après le séjour

Faire aussi du tourisme!

...

Pounthioun Diallo Mamadou Djan (1990),
Les nymphes du Sankarani,
Tournay, Khoudia, coll. « Poésie ».

Rétrospective d'une réforme en cours

Robert Bisillon

Université de Montréal

robertbisillon@globetrotter.net

Une vague profonde de réformes soulève les systèmes d'éducation de notre monde contemporain, soumis à une forte pression nationale et internationale, ainsi que le prouvent notamment la Commission des États généraux sur l'éducation, la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, le Forum mondial sur l'éducation (UNESCO, 2000) et la Réunion des ministres de l'Éducation des pays de l'OCDE (2001). Les enjeux de ces réformes rejoignent les citoyennes et citoyens dans leur vie quotidienne. Le processus dynamique et complexe des réformes curriculaires est au cœur des préoccupations des membres de l'Observatoire des réformes en éducation (ORÉ). L'ORÉ conjugue des regards d'horizons disciplinaires variés et des approches souples. Les travaux effectués dans le cadre de l'ORÉ placent les réformes dans leurs contextes sociaux, ethniques, culturels, politiques et économiques. Pour ce qui est de la réforme du curriculum au Québec, ayant été acteur et témoin privilégié de ses développements, j'ai accepté d'en faire une rétrospective pour en resituer au moins certaines dimensions. Au cours de ma conférence¹ lors du lancement de l'ORÉ en novembre 2005, j'ai profité du contexte universitaire pour contribuer au débat, en toute liberté. Cette préface reprend l'essentiel de la conférence. La posture de mes propos ne prétend pas à l'objectivité; il ne s'agit pas non plus de réécrire l'histoire, mais il est important de rappeler certains points de repère de la réforme du curriculum québécois de ce début de millénaire.

La réforme du curriculum au Québec (MEQ, 1996, 1997a, b, 2001c, 2002a) est issue d'une approche participative des composantes de la société civile², y compris d'une large collaboration des personnels scolaires. Le processus se voulait démocratique et soucieux de la qualité du système éducatif québécois. Dès ses débuts, cette réforme avait du plomb dans l'aile dans la mesure où le mode de consultation précédent avait été discrédité dans certains milieux parce que le rapport qui devait émaner de la Commission des états généraux n'était pas considéré comme un rapport «d'experts». Pour certains

-
1. Ce texte est une adaptation de la conférence prononcée lors du lancement officiel des travaux de l'ORÉ, le 11 novembre 2005 à l'Université du Québec à Montréal (UQAM). La transcription a été effectuée par Bérénice Fiset et Karine Boisvert-Grenier de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). L'adaptation écrite de la conférence a été effectuée par Moussadak Ettayebi (UQAM) et Reinelde Landry (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport).
 2. Voir le chapitre au sujet du curriculum en développement de Jonnaert et Ettayebi (2007).

détracteurs, ce rapport était déjà suspect vis-à-vis des visées politiques de l'époque. Ainsi, avant même qu'il soit publié, trois sujets ont été écartés, étant considérés comme nuls et non avenues, d'un point de vue politique; il s'agissait de la confessionnalité, de l'enseignement privé et de l'enseignement supérieur. Par conséquent, les décisions prises par l'autorité politique par rapport à la réforme par la suite ont porté surtout sur l'éducation préscolaire, l'enseignement primaire et secondaire, la formation professionnelle et l'éducation des adultes, ainsi que sur la formation continue. Il y aurait lieu d'ouvrir un débat à ce sujet.

On soutiendra qu'il s'agit d'une réforme globale qui comporte plusieurs exigences et qui repose sur quelques piliers, mais qui a aussi ses limites. On ne peut passer sous silence des transformations du système, décidées par l'autorité politique, qui ont affecté un ensemble majeur d'encadrements législatifs et réglementaires. Le débat sur la réforme a été polarisé dès le début et continue de l'être par la position qu'occupe la révision des programmes d'études, au point d'occulter d'autres changements structurants qui ont également été mis en place pour accompagner l'innovation. La trajectoire initiale empruntée par la réforme a été enrichie, mais elle a aussi été contrariée, modulée et ralentie par un ensemble de réactions qui risquent d'en faire oublier la trame de fond, voire de la bloquer. Des limites sont vite apparues relativement à la conception de la réforme et à son implantation. Il faut savoir s'il s'agit de vices de « manufacture », de « livraison » ou d'« utilisation de produits finis ».

De façon transversale, lors des États généraux sur l'éducation (MEQ, 1996) sur les perspectives à donner à cette réforme, quatre exigences de départ avaient émergé des discussions avec les commissaires³. La première exigence était celle de l'intégration des savoirs et des services pour mieux répondre aux besoins des apprenantes et apprenants. Du point de vue des quelque 2 500 jeunes personnes rencontrées par les commissaires, donner du sens à l'école était une priorité. À cet égard, des liens devaient être établis avec le choix de l'approche par compétences comme une composante de l'organisation des apprentissages. La deuxième exigence consistait à tirer parti des recherches sur la nature même de l'apprentissage et de son processus.

3. Ce terme désigne les membres de la Commission des États généraux sur l'éducation au Québec. Pour des précisions sur cette commission, voir le site <www.mels.gouv.qc.ca/etatgen/rapfinal/fin.htm>.

On voulait que les résultats des recherches actualisées sur le processus d'apprentissage servent à la réforme. À l'époque, les arguments autour de l'importance d'une approche socioconstructiviste comme autre composante de l'organisation des apprentissages ne manquaient pas. La troisième exigence de cette époque était exprimée dans le rapport de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle (Delors, 1996) : l'importance à accorder au vivre ensemble, entre autres. Cela s'explique au Québec dans un contexte de très forte dénatalité, où les enfants sont peu exposés à la fratrie et où, comme les enseignantes et enseignants l'avaient souvent rappelé aux commissaires, les jeunes ont un seuil de tolérance très bas à la frustration. Comme nous vivons dans un pays où l'immigration prévaut, un regard différent s'impose sur les relations, sur le vivre ensemble avec des personnes d'origines et de cultures diversifiées. Celles-ci transportant souvent avec elles des valeurs qui semblent d'abord étrangères, l'aspect socialisation de l'école devait être revisité. Enfin, la quatrième exigence était liée à l'importance d'accéder à une formation qui menait à une qualification pour les jeunes. Il faut mentionner que de 30 à 35 % d'entre eux ne parviendront pas à l'obtention d'un premier diplôme. Le choix politique a placé la réforme sous l'enseigne de la réussite du plus grand nombre par le slogan « Prendre le virage du succès », ce qui a conduit à ramener la mission de l'école à trois termes : « instruire, socialiser et qualifier », et ce, dans une perspective d'égalité des chances.

La réforme du curriculum en enseignement primaire et secondaire au Québec repose sur plusieurs piliers, à savoir une articulation des pouvoirs et des responsabilités dans la mise en œuvre de la réforme, des stratégies d'intervention sur la qualité des apprentissages des élèves, une orientation axée sur l'exploration et l'expérimentation, un accompagnement des personnels scolaires (Lafortune et Lepage, 2007) ainsi que des aléas politiques lors de la conception et de la mise en œuvre d'une réforme. Cette réforme s'appuie sur l'articulation des pouvoirs et des responsabilités entre l'école et la commission scolaire. C'est à ce chapitre qu'on a révisé et réorganisé les services complémentaires en fonction des besoins des élèves plutôt qu'en fonction des catégories de professionnels qui offrent ces services.

On commence à peine à percevoir les effets qualitatifs et organisationnels des stratégies de personnalisation des projets d'école, ou de classification des écoles, par exemple. Avec une marge de manœuvre accordée au milieu scolaire, les écoles se distinguant de plus en plus

les unes des autres, le curriculum officiel se trouvait transformé. Il semblerait trop risqué sur le plan de la stratification sociale que les parents votent pour choisir d'autres projets d'école, en dehors du projet monolithique national. Il s'agit là d'une question d'approche sociale et d'égalité des chances. Il faut déterminer ce que l'on veut comme système public d'éducation en optant pour un curriculum qui offre une marge de manœuvre au milieu scolaire. D'ailleurs, il faut ajouter que cette marge de manœuvre n'était pas exploitée : cela montre que l'autonomie est plus une conquête qu'un acquis. On se rend compte, cependant, qu'en laissant une marge de manœuvre par rapport au cursus de base, une hiérarchisation des matières, par exemple, apparaît tout de suite. Les premières disciplines qui ont été frappées de plein fouet sont les arts. Il n'est donc pas étonnant que, parmi leurs moyens de pression, les enseignantes et enseignants aient décidé de boycotter des activités culturelles. Il faut toutefois préciser que, s'il n'était pas question de négociation, les arts, pratiquement, avaient déjà été sacrifiés dans certaines écoles.

Dans le même esprit, on peut ajouter que les structures suivent la culture. Ainsi, la réforme a élargi l'instance de décision de l'école à la participation des parents sur un certain nombre de questions. Elle a favorisé la délégation de responsabilités pédagogiques à l'équipe-école et remis à l'ordre du jour le débat sur la professionnalité de l'institution. De plus, à des fins de rationalisation, le nombre de commissions scolaires s'est trouvé réduit de moitié. Décentraliser de cette façon-là et accroître les charges des directions d'établissement de façon inconsidérée montrent que des débats restent à faire. Où doit-on concentrer les ressources ? Qu'en est-il des fonctions traditionnelles de conseillances pédagogiques ? Ce sont là des questions qui n'ont pas encore obtenu de réponses. Devant la décentralisation, on a pu observer que certaines commissions scolaires s'entendaient pour céder les pouvoirs aux écoles, mais elles réservaient les ressources. D'autres se disaient d'accord pour donner des pouvoirs, mais elles voulaient garder le contrôle sur la façon de les exercer. Et un certain nombre de commissions scolaires ont suivi la loi, c'est-à-dire qu'elles ont réinterprété leur rôle et celui des écoles en fonction du fait que, dorénavant, la responsabilité de l'offre de services éducatifs est dans les écoles ; cela n'est pas un modèle unique de compréhension de la décentralisation au Québec. Sans tarder, des articles paraissaient déjà dans des revues spécialisées en sciences de l'éducation sur la décentralisation « spoliée ».

Parmi les stratégies d'intervention sur la qualité des apprentissages des élèves, qui sont un autre pilier de la réforme, on retient l'intervention précoce qui a été consolidée par la mise en œuvre d'un réseau de centres de la petite enfance (enfants âgés de 2 à 5 ans), laquelle faisait partie d'une politique familiale globale. Ce réseau concernait aussi l'éducation préscolaire à 5 ans, à temps plein, pour soutenir le développement global des élèves et pour leur donner les mêmes chances au moment de l'entrée dans le système. Ces mesures devaient entraîner une réduction substantielle des ratios enseignant-élèves au préscolaire et au premier cycle du primaire ainsi qu'une augmentation du temps d'enseignement. On peut constater aujourd'hui l'effet quantitatif de ces mesures, parce qu'il y a maintenant beaucoup plus d'enseignantes et d'enseignants dans le système que le nombre d'élèves le justifiait, il y a sept ans, surtout dans un contexte de démographie déclinante. Il serait fort intéressant que l'on dispose de données scientifiques à ce sujet.

Du point de vue du personnel enseignant récalcitrant, la réforme scolaire au Québec s'avère essentiellement une organisation des disciplines scolaires, mais il ne faut pas oublier que c'est aussi une réforme des parcours scolaires. Pour l'élève, la réforme d'un curriculum se traduit non seulement par les cours qu'il suit, mais par un changement des parcours qu'il emprunte. Cette réforme se caractérise par l'ajout de temps en langue d'enseignement, en mathématiques et en sciences humaines, surtout au début du primaire et au début du secondaire. Elle se traduit aussi par un passage de la division du temps scolaire en années vers la division en cycles de deux ans jusque vers la fin de la scolarité obligatoire. Bien entendu, ces modifications ont des conséquences sur le rôle du personnel enseignant. Plus que jamais, la réforme du curriculum doit prévoir une offre de service d'accompagnement des personnels des commissions scolaires⁴. L'accompagnement de ceux-ci est considéré lui aussi comme un pilier important de la réforme. Dans ce sens, le ministère de l'Éducation a tenu à actualiser le dispositif de formation initiale à l'enseignement, sur la base d'un référentiel des compétences professionnelles attendues, et dans une double perspective, à la fois de professionnalisation et de valorisation de la dimension culturelle du métier (MEQ, 1999, 2001a, b). De plus,

4. Voir à ce sujet le chapitre de Lafortune et Lepage (2007) dans le présent ouvrage. On y rapporte les résultats d'un projet d'accompagnement-recherche-formation des personnels scolaires au Québec.

la révision du mode d'élaboration et d'implantation des programmes d'études a été effectuée à l'aide d'une participation considérable des milieux scolaires et universitaires. Sans trop s'attarder là-dessus, il est important de souligner la mise en œuvre par le Ministère d'un large programme national d'appropriation de la réforme par les personnels scolaires. Les rencontres nationales⁵ visaient à permettre de faire le point avec le concours de spécialistes du Québec et d'ailleurs, plusieurs fois par année, sur l'élaboration des programmes d'études, sur l'organisation de l'apprentissage, sur la gestion de l'implantation de la réforme, sur l'évaluation des apprentissages, etc.

Un autre pilier de la réforme est l'ouverture à un parcours d'orientation novateur axé sur l'exploration et l'expérimentation pour un certain nombre d'élèves. Pour les commissaires, l'orientation à privilégier devait être axée sur les besoins qu'ont les jeunes d'explorer et d'expérimenter afin de les aider à redonner du sens à l'école, à trouver une motivation aux études avant de satisfaire les exigences propres du système éducatif. Ce qui a fait dire aux détracteurs qu'on veut maintenant orienter les enfants trop jeunes dans des voies sans issue. Chaque personne a son point de vue sur la question. Personnellement, je recommande la position des nombreux élèves qui ont dit aux commissaires qu'on devait «brancher» l'école sur leur vraie vie⁶. On doit favoriser l'insertion professionnelle des jeunes ayant atteint l'âge de la fin de la scolarité obligatoire. Des jeunes se retrouvent à 16 ans sans aucune autre voie que le décrochage scolaire, ne pouvant remplir les conditions pour s'inscrire en formation professionnelle. Pourtant, ce sont des citoyennes et citoyens qui vont bientôt voter, payer des impôts ou recevoir des prestations de l'aide sociale. C'est pourquoi on a cherché à élargir les périodes pour leur permettre d'obtenir à temps une meilleure insertion socioprofessionnelle.

La réforme du curriculum a prescrit également une réorganisation de l'apprentissage et l'application des règles de sanction pourtant en vigueur depuis 20 ans au Québec. On a choisi d'élaborer des programmes d'études selon une approche par compétences, choix qui

5. Voir à ce sujet les deux sites <www.mels.gouv.qc.ca/> et <www.uqtr.ca/accompagnement-recherche>.

6. Voir le chapitre de Jonnaert et Masciotra (2007) ainsi que celui d'Ettayebi (2007) dans le présent ouvrage collectif. On y souligne l'importance des situations de vie des apprenantes et des apprenants dans le processus de réforme curriculaire.

a fait couler beaucoup d'encre. Une certaine confusion entourait le sens à donner au concept de compétence utilisé dans ce curriculum. Des débats ont persisté sur l'origine du mot et de ses connotations. On commence à mieux comprendre aujourd'hui les fondements de l'approche par compétences et le rôle que celle-ci joue dans la qualité des apprentissages. On a cherché à intégrer à la fois des compétences disciplinaires et des compétences transversales. Le choix de ce concept a vite montré que, pour de nombreuses personnes, le mot « transversal » ne peut être utilisé qu'en mathématiques et que, malgré toutes les précisions apportées dans le curriculum, le concept de compétences transversales a eu beaucoup de mal à passer. On dirait que, lorsque la nouveauté vient du monde de l'éducation, c'est suspect; ce qui n'exclut pas de possibles dérapages. De ce point de vue, il est tout à fait légitime qu'une sorte de résistance ait trouvé la voie publique d'expression. Seulement, on a pu observer une certaine résistance de la part des tenants des modèles traditionnels d'enseignement et d'organisation, qui ne faisaient pas la part des choses.

Par ailleurs, il faut rappeler deux dispositions importantes et intimement liées qui pourraient avoir une grande portée sur la nouvelle Loi sur l'instruction publique (LIP) au Québec. L'une d'elles est relative à l'article 275 sur l'obligation qu'a la commission scolaire de répartir équitablement les ressources entre ses établissements, en tenant compte de la réalité socioéconomique des milieux. Il n'est pas certain qu'elle soit largement utilisée, malgré son importance et sa pertinence, pour pratiquer l'égalité des chances à différents niveaux du système. L'autre problématique concerne l'intégration des élèves qui vivent des difficultés d'apprentissage ou qui ont un handicap physique. L'intégration était un moyen, un dispositif améliorable. Du côté des parents et aussi d'un certain point de vue syndical, si l'on pouvait sortir les enfants qui ont des difficultés d'apprentissage des classes, cela obligerait le gouvernement à leur donner des services. La disposition réglementaire se trouve dans l'article 235 de la Loi sur l'instruction publique (LIP). Celle-ci prescrit l'intégration des élèves qui vivent des difficultés dans les classes ordinaires, à moins qu'elle ne nuise à leur cheminement ou qu'il n'y ait des contraintes physiques. On est en train de remettre en question la philosophie de l'intégration. On n'est pas loin du jour où l'on judiciarisera des protestations de parents qui souhaitent qu'on sorte de la classe que fréquentent leurs enfants ceux et celles qui ont des difficultés ou qui présentent des handicaps: ce qui serait la version postmoderne du vivre ensemble.

C'était l'état de la jurisprudence. A ensuite suivi la politique de l'adaptation scolaire, un chef-d'œuvre d'idéal, mais qui subit actuellement le choc de la réalité. On a beau vouloir le bien de tout le monde, il y a toujours des personnes pour qui il en faudrait davantage.

Agir sur l'intégration, c'est doter cette réforme d'une stratégie d'intervention intensive. Pour l'école primaire en milieu urbain, par exemple, le programme de soutien à l'école montréalaise visait à offrir une stratégie centrée sur l'amélioration de l'apprentissage des élèves et à favoriser l'accès aux ressources culturelles du milieu. Sept mesures très claires ont été prises à cet égard, dont une approche orientante, des actions pédagogiques adaptées, un développement professionnel, une collaboration avec la communauté (MEQ, 2003a). Cette stratégie d'intervention à l'école primaire a été doublée, plus tard, d'une stratégie d'intervention encore plus globale visant 200 écoles secondaires en milieux défavorisés réparties sur tout le territoire québécois. Essentiellement, l'objectif était double : débusquer les facteurs du décrochage et agir sur eux de façon à briser le cercle vicieux des difficultés d'apprentissage, de la pauvreté et de l'échec scolaire. Ce type de programmes bénéficie d'un imposant dispositif d'évaluation externe qui permet sa régulation et sa pertinence. On a ainsi procédé à une révision des orientations, des critères et du processus d'élaboration et d'approbation du matériel didactique. Quelle que soit la situation dans laquelle se trouvent le personnel enseignant ou les programmes d'études, on a besoin de matériel didactique sur support papier, même s'il faut de plus en plus en produire au moyen des multimédias⁷. C'est un facteur de stabilisation des apprentissages pour autant qu'on sache s'en servir adéquatement.

Par ailleurs, on a réussi à établir un consensus autour de la Politique d'évaluation des apprentissages en formation générale des jeunes, en formation générale des adultes et en formation professionnelle (MEQ, 2003b). Cette politique se veut cohérente avec une approche par compétences. Or, la problématique de l'évaluation fait encore craindre à bon nombre d'enseignantes et d'enseignants de ne pas être en mesure de poser un jugement relativement professionnel à l'égard du développement des compétences des élèves. Cette question met en cause des responsabilités en matière de formation continue

7. Voir le site Web de la Direction des ressources didactiques du Ministère <www.mels.gouv.qc.ca/drd/> ainsi que le chapitre de Lebrun (2007) dans le présent ouvrage.

du personnel enseignant. Certains détracteurs de la réforme utilisent ce prétexte pour revenir sur des questions syndicales qui ont un effet pervers sur la motivation des enseignantes et enseignants pour la formation continue.

Il faut enfin considérer que les intentions d'origine d'une réforme sont soumises à des aléas politiques qui peuvent influencer sur sa cohérence d'ensemble. S'il y a une nomination ministérielle qui conduit, par exemple, à doter tout le système scolaire, de l'école jusqu'au Ministère, en passant par les universités, de plans stratégiques, de plans de réussite, accompagnés de projets éducatifs avec des cibles mesurables, cela cause du bruit. Et, généralement, on accourt du côté du bruit et on peut avoir l'impression que les intentions originales sont mises de côté. Donc, il y a eu comme un flottement qui a duré presque deux ans et qui s'est traduit dans des dispositions législatives, de sorte que certaines personnes ont pensé qu'une nouvelle réforme venait de supplanter l'autre.

La réforme du curriculum au Québec a d'ailleurs donné lieu à des rapprochements interministériels importants autour de la continuité, de la complémentarité et, éventuellement, de l'intégration des services aux jeunes. On a renouvelé toutes les ententes entre la santé et l'éducation, et je pense qu'on tient là une clé d'avenir. Des rapprochements se sont faits autour de la cohésion des programmes relatifs à la formation de base aux adultes et à l'employabilité. Le Québec s'est donné une politique « gouvernementale » d'éducation des adultes et de formation continue (MEQ, 2002a, b, c). On est parvenu à intégrer des programmes de soutien à la dimension culturelle en rapprochant le ministère de la Culture et le ministère de l'Éducation. Et on s'est finalement donné une politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle, et non pas multiculturelle, plutôt réussie en comparaison de ce qui se passe à cet égard dans certains pays de l'OCDE. Cette politique vise à intégrer les personnes immigrantes dans nos institutions scolaires pour fonder un contrat minimal qui permette de construire collectivement, sur des valeurs communes et partagées, la société de demain. Il faut admettre, cependant, que cette politique a été dotée de peu de moyens.

L'application d'une réforme, aussi noble soit-elle, a ses propres limites. L'une de ces limites, c'est que depuis huit ans la réforme au Québec a vu défiler cinq ministres de l'Éducation, deux gouvernements issus de partis politiques différents, ce qui est très dur pour la continuité. Il faut se demander si une telle conception de la

gouvernance a des conséquences sur des projets d'envergure, tels que celui d'une réforme scolaire. Il faut le dire au profit des générations futures: lorsqu'un cabinet ministériel se met en place, il ne doit pas être amnésique par rapport à ce qui s'est passé sous l'ancien. Il y a là des messages que la population perçoit fort bien: chaque fois qu'on nomme un nouveau ministre, cela est perçu comme une critique à l'égard du ministre précédent et pour ses politiques. Lorsqu'on vit souvent de telles périodes de flottement, que devient alors la cohérence de la réforme d'un système éducatif?

De plus, dans la perspective du gouvernement québécois d'atteindre le «déficit zéro», la réforme a connu une période de compressions budgétaires. En même temps, il y a eu un renouvellement massif des personnels scolaires d'enseignement et de gestion et une pénurie temporaire de personnel dans certains champs disciplinaires. L'effet quantitatif du renouvellement des personnels pose certainement un problème d'ajustement, d'incertitude et d'adaptation dans le fonctionnement institutionnel. Se sont ajoutés au contexte, trois boycottages syndicaux pour des raisons sans liens directs avec la réforme, ce qui a beaucoup nui aux efforts de continuité de la réforme. Son implantation a ainsi dû être reportée d'un an et ses détracteurs ont saisi toutes les occasions pour atténuer sa portée, au risque de ramener le système éducatif au statu quo. Que faut-il alors décoder de tout cela?

En tant qu'ex-responsable du système éducatif québécois, j'aimerais souligner des ambiguïtés persistantes relatives à la gestion du changement dans notre système scolaire qui limitent les bons effets de la réforme⁸. Ce sont deux écoles qui s'affrontent et qui se côtoient. D'une part, l'approche impérative de gestion fixe les objectifs à poursuivre, les étapes, les calendriers et les résultats à atteindre. D'autre part, l'approche de gestion consiste à soutenir comme on peut, en espérant que ça va marcher, à vérifier les perceptions et à réguler au fur et à mesure. Notre système connaît donc un problème d'imputabilité qui s'infiltré d'ailleurs à tous les paliers.

De plus, cette réforme, qui à mon avis est plutôt globale, a souvent été traitée dans certaines commissions scolaires comme un dossier éducatif, alors qu'elle aurait dû être considérée comme un dossier qui engageait toute l'organisation, à savoir les ressources humaines, matérielles, financières, etc. Mais ça ne s'est pas passé ainsi.

8. Voir à ce sujet le chapitre de Daviau et St-Pierre (2007) dans le présent ouvrage.

L'absence d'une vaste culture d'évaluation et d'imputabilité a été notée comme une limite récurrente. Du jour au lendemain, on a demandé aux personnels d'encadrement et d'accompagnement de devenir des généralistes de l'intervention en conseilance pédagogique. Comment ne pas être déstabilisé lorsqu'on a été formé et qu'on a œuvré dans un contexte de programmes d'études monodisciplinaires construits par objectifs ? On peut comprendre alors pourquoi beaucoup d'enseignantes et d'enseignants se sont sentis abandonnés et pourquoi aussi bon nombre de conseillères et conseillers pédagogiques se sont sentis fragiles et insuffisamment accompagnés dans l'appropriation de leurs nouveaux rôles. L'innovation présentée par Louise Lafortune⁹ invite à sortir des sentiers battus pour accompagner l'implantation d'une réforme¹⁰.

On a voulu régler la difficile question de la professionnalisation des métiers de l'éducation à l'aide d'un débat sur la pertinence d'un ordre professionnel. Ce n'est pas parce qu'on a abandonné l'hypothèse d'un ordre professionnel que la majorité des professionnels de l'éducation se sentent autorisés à concevoir, à évaluer et à ajuster le tir dans leurs interventions et à avoir un point de vue argumenté sur les changements proposés. Les modes d'emploi semblent encore trouver preneurs actuellement. Une autre limite est celle de la capacité d'une bonne partie de l'opinion publique à cerner avec précision la portée d'une réforme éducative globale, surtout lorsqu'elle s'alimente uniquement par des informations sur des aspects ratés de cette réforme.

En résumé, nous devons actuellement faire face à plusieurs tentations, dont celle d'effectuer une évaluation avant que l'implantation soit suffisamment amorcée. Par les temps qui courent, on persiste à vouloir savoir ce que la réforme a donné, alors que l'implantation est à peu près réalisée à 30% au primaire et, évidemment, pas du tout au secondaire. Il faut alors se demander à quelles conclusions il serait ainsi possible d'aboutir. L'autre tentation qui existe est d'évaluer seulement l'aspect quantitatif, celui des résultats scolaires ; lorsqu'il y a une réforme multidimensionnelle qui touche profondément à la fois les comportements, les attitudes, les représentations, etc., il peut y avoir une baisse de niveau par rapport à ce qu'on utilise traditionnellement comme indice de performance. Si l'on glissait de la cinquième place

9. Voir le site <www.uqtr.ca/accompagnement-recherche>.

10. Voir le chapitre de Lafortune et Lepage (2007) dans le présent ouvrage.

à la douzième dans le palmarès de PISA, probablement que certains responsables seraient tentés de céder aux pressions des détracteurs de la réforme. À l'opposé, le pire danger serait de laisser aller, sans trop savoir, et attendre que cela meure de sa belle mort ou, encore, de redonner une impulsion politique à ce qu'on croit être le plus important et le plus fondamental pour l'avenir des jeunes dans cette réforme. La réforme en cours au Québec est spécifique, authentique et il faut lui laisser le temps de produire les effets escomptés.

Une réforme du système éducatif est une entreprise majeure pour les individus et pour la collectivité, dans toute société quelle qu'elle soit. Ce n'est pas un hasard si, à travers le monde, les systèmes éducatifs contemporains subissent des modifications pour mieux répondre aux exigences de ce début de millénaire. L'ensemble des chapitres du présent ouvrage collectif le montre bien. J'espère que le contenu scientifique de cet ouvrage permettra d'approfondir la réflexion sur les réformes éducatives. J'espère aussi que l'initiative salutaire de création de l'Observatoire des réformes en éducation permettra des jugements plus nuancés et davantage fondés que ceux que l'on a pu constater dans certaines tribunes de médias québécois. Les défis sont importants et toutes les forces sont requises pour conceptualiser et mettre en œuvre la réforme de manière réaliste, actualisée et constructive.

Bibliographie

- DAVIAU, C. et M. ST-PIERRE (2007). «Le renouvellement des pratiques de gestion et de formation des gestionnaires en contexte de réforme», dans L. Lafortune, M. Ettayebi et Ph. Jonnaert (dir.), *Observer les réformes en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 97-114.
- DELORS, J. (dir.) (1996). *L'éducation: un trésor est caché dedans*, Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, Paris, Éditions Odile Jacob et UNESCO.
- ETTAYEBI, M. (2007). «Regards croisés sur la réforme du curriculum au Niger et au Rwanda», dans L. Lafortune, M. Ettayebi et Ph. Jonnaert (dir.), *Observer les réformes en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 169-198.
- JONNAERT, Ph. et M. ETTAYEBI (2007) «Le curriculum en développement: un processus dynamique et complexe», dans L. Lafortune, M. Ettayebi et Ph. Jonnaert (dir.), *Observer les réformes en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 15-32.

- JONNAERT, Ph. et D. MASCOTRA (2007). «Socioconstructivisme et logique de compétences pour les programmes d'études: un double défi», dans L. Lafortune, M. Ettayebi et Ph. Jonnaert (dir.), *Observer les réformes en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 53-76.
- LAFORTUNE, L. et C. LEPAGE (2007). «Une expérience d'accompagnement socioconstructiviste d'un changement en éducation», dans L. Lafortune, M. Ettayebi et Ph. Jonnaert (dir.), *Observer les réformes en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 33-52
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ) (1996). *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996. Renover notre système d'éducation: dix chantiers prioritaires*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ) (1997a). *Réaffirmer l'école (Rapport Inchauspé)*. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ) (1997b). *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ) (1999). *Orientations pour la formation continue du personnel enseignant. Choisir plutôt que de subir le changement*, Québec, Gouvernement du Québec, Direction de la formation et de la titularisation du personnel enseignant.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ) (2001a). *La formation à l'enseignement. Les orientations, les compétences attendues*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ) (2001b). *La formation à l'enseignement professionnel. Les orientations, les compétences attendues*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ) (2001c). *Programme de formation de l'école québécoise*, Enseignement préscolaire primaire, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ) (2002a). *Programme de formation de l'école québécoise*, Enseignement secondaire, 1^{er} cycle, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ) (2002b). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ) (2002c). *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ) (2003a). *Le programme de soutien à l'école montréalaise*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ) (2003b). *Politique d'évaluation des apprentissages*, Québec, Gouvernement du Québec.
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (2001). *Investir dans les compétences pour tous*, Réunion des ministres de l'éducation des pays membres de l'OCDE, Paris, OCDE.



Table des matières

Préface	Rétrospective d'une réforme en cours	ix
	<i>Robert Bisailon</i>	
Introduction	Un regard sur les réformes en éducation	1
	<i>Philippe Jonnaert, Louise Lafortune et Moussadak Ettayebi</i>	
Chapitre 1	Le curriculum en développement: un processus dynamique et complexe	15
	<i>Philippe Jonnaert et Moussadak Ettayebi</i>	
	1. Une première approximation pour entamer l'analyse	18
	2. Un curriculum en développement	19
	3. Distinctions entre curriculum et programme d'études	23
	4. Définition, fonctions et caractéristiques d'un curriculum	26
	5. Différentes formes de curriculums et tendances mondiales	27

	Conclusion	29
	Bibliographie	30
Chapitre 2	Une expérience d'accompagnement socioconstructiviste d'un changement en éducation : des orientations à réinvestir dans d'autres contextes	33
	<i>Louise Lafortune et Chantale Lepage</i>	
	1. Accompagnement : sens et particularités	36
	2. Un exemple de projet d'Accompagnement-Recherche-Formation	38
	3. Accompagnement d'un changement en éducation	44
	4. Discussion : quatre constats	46
	Conclusion	48
	Bibliographie	50
Chapitre 3	Socioconstructivisme et logique de compétences pour les programmes d'études : un double défi	53
	<i>Philippe Jonnaert et Domenico Masciotra</i>	
	1. Comprendre le socioconstructivisme	56
	2. Connaissances et savoirs : des distinctions à établir	59
	3. Une logique de compétences	65
	Conclusion	73
	Bibliographie	74
Chapitre 4	Le matériel didactique et la réforme des systèmes éducatifs	77
	<i>Monique Lebrun</i>	
	1. Les manuels et leur approbation	83
	2. L'attitude des enseignants au regard du matériel didactique	87

3. Les mutations du manuel : une réflexion sur l'émergence du numérique et de la formation en ligne	90
Conclusion	92
Bibliographie	93
Chapitre 5 Le renouvellement des pratiques de gestion et de formation des gestionnaires en contexte de réforme	97
<i>Claude Daviau et Marjolaine St-Pierre</i>	
1. La gestion d'une réforme ou la réforme d'un mode de gestion	100
2. Regard systémique sur les axes d'interventions et d'actions du gestionnaire	101
3. Être en situation plutôt que dans une situation	104
4. L'importance du renouvellement de la formation universitaire : un nouveau modèle en émergence	105
5. L'importance de la relation étroite avec la pratique professionnelle	109
Conclusion	111
Bibliographie	112
Chapitre 6 Mondialisation, évolution des curriculums : l'arbre cache-t-il la forêt?	115
<i>Pierre Runner</i>	
1. Les réformes curriculaires face aux grands défis (tendance mondiale)	121
2. Quelques changements majeurs dans l'environnement curriculaire	124
3. Quelques tendances régionales d'évolutions curriculaires	125
Conclusion	127
Bibliographie	129

Chapitre 7	La réforme curriculaire dans les écoles de langue française de l'Ontario	131
	<i>Athanase Simbagoye</i>	
	1. Système scolaire et contexte de la réforme de l'éducation en Ontario	135
	2. Amélioration continue de l'enseignement et de l'apprentissage	142
	3. Formes de soutien à la mise en œuvre de la réforme	150
	Conclusion	157
	Bibliographie	163
Chapitre 8	Regards croisés sur la réforme du curriculum au Niger et au Rwanda	169
	<i>Moussadak Ettayebi</i>	
	1. Le développement de l'éducation en Afrique: contexte général	173
	2. Le cas de deux projets de réformes curriculaires contemporaines	175
	3. L'élaboration des programmes d'études	182
	Conclusion	193
	Bibliographie	195
Chapitre 9	Réflexions transatlantiques sur des réformes scolaires	199
	<i>Linda Allal</i>	
	1. La rénovation de l'école primaire genevoise et les leçons à en tirer	202
	2. Peut-on dépasser la controverse sur le socioconstructivisme?	204
	Conclusion	206
	Bibliographie	206
Postface	Les perspectives pour observer et comprendre les réformes en éducation.	207
	<i>Sylvie Turcotte</i>	
	Bibliographie	216
	Notices biographiques	219

Un regard sur les réformes en éducation¹

Philippe Jonnaert

*Université du Québec à Montréal
jonnaert.philippe@uqam.ca*

Louise Lafortune

*Université du Québec à Trois-Rivières
louise.lafortune@uqtr.ca*

Moussadak Ettayebi

*Université du Québec à Montréal
ettayebi.moussadak@uqam.ca*

1. Nous remercions chaleureusement Pauline Provencher pour son travail toujours aussi rigoureux et professionnel dans la production de cet ouvrage collectif.

L'ouvrage *Observer les réformes en éducation* rassemble un ensemble de réflexions autour d'une thématique commune: les réformes curriculaires. Cependant, chaque personne a choisi une entrée spécifique en fonction de ses expériences qu'elle soit chercheuse en éducation, enseignante, formatrice ou accompagnatrice du personnel scolaire chargé de l'implantation d'une réforme, consultante ou encore responsable ministérielle d'une réforme. Ces regards différents mais complémentaires nécessitent des débats et soulèvent des questionnements sur les réformes en cours au Québec et ailleurs. Rien ne semble acquis une fois pour toutes: le curriculum demeure en développement. Mais chacun admet que les finalités d'une réforme sont essentiellement une adaptation des systèmes éducatifs aux besoins éducatifs d'une société donnée, une amélioration des conditions d'apprentissage, une adéquation des formations aux exigences de l'emploi et un épanouissement des personnes diplômées. Cet ouvrage collectif se situe au cœur de ce mouvement contemporain de réformes des systèmes éducatifs. Son introduction repositionne l'ensemble des textes dans leur contexte général: celui du vaste courant mondial de réformes curriculaires.

Un vaste courant de réformes anime présentement les systèmes éducatifs sur différents continents et dans des cultures et des traditions éducatives variées (M'Batika, 2004). Le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, le CERI de l'OCDE, ou encore le Bureau international d'éducation, le BIE de l'UNESCO, contribuent au suivi de ces réformes curriculaires dans différents pays. De nombreux systèmes éducatifs se retrouvent aujourd'hui à un tournant de leur histoire qui nécessite, dans la plupart des cas, une refonte de leur curriculum, mais l'intérêt des pays et des régions pour les curriculums est récent. Antérieurement, les pays membres de l'OCDE étaient d'abord préoccupés par des questions de scolarisation et d'accès à l'éducation pour tous et toutes. Ces pays ont ensuite recherché des indicateurs de performance de leurs systèmes éducatifs. Par exemple, le Programme d'indicateurs du rendement scolaire (PIRS)² organise de vastes enquêtes dans l'ensemble des provinces canadiennes, auprès

2. Le PIRS est un bon exemple de ce souci de description du rendement des systèmes éducatifs. Organisé de 1993 à 2004 par le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMÉC) pour répondre aux questions relatives à l'efficacité des systèmes scolaires canadiens, il a été remplacé depuis par le Programme pancanadien d'évaluation (PPCE). Ce programme vérifie dans quelle mesure les systèmes scolaires répondent aux besoins des élèves et de la société canadienne: <www.cmec.ca/saip/index.stm> (consulté le 1^{er} août 2006). Voir aussi en ligne: <www.oecd.org/document/37> (consulté le 1^{er} août 2006).

d'élèves de 13 et de 16 ans. Ces enquêtes sont conduites autour d'indicateurs de performance en mathématiques, en résolution de problèmes, en lecture, en écriture et en sciences. À une plus grande échelle et se référant à une base de données similaire, issue des enquêtes du Program for International Student Assessment (PISA), l'OCDE fait régulièrement le bilan de l'éducation dans ses pays membres. Les indicateurs de performance des élèves servent à nouveau à définir le degré de rendement des systèmes éducatifs. De son côté, rassemblant un nombre très important d'indicateurs, l'Institut de statistique de l'UNESCO, l'ISU, publie un rapport mondial de suivi de l'éducation pour tous : le dernier rapport date de 2005.

Depuis une vingtaine d'années, cependant, les responsables politiques des systèmes éducatifs s'intéressent aussi à d'autres dimensions que celle du rendement de leurs systèmes scolaires. Les thèmes relatifs aux programmes d'études et à leurs réformes retiennent l'attention (MEQ, 1997; OCDE, 1994). Jusqu'alors, les programmes d'études étaient conçus selon une approche techniciste et planificatrice (CSE, 1998). Ces programmes mettent l'accent sur le « menu » des formations, se résumant, en général, à un ensemble de matières scolaires à proposer aux élèves. Partant de là, des enchaînements d'objectifs hiérarchisés sont déployés par étapes successives, jusqu'aux objectifs terminaux. Les modèles de référence de ces programmes d'études s'inspirent des travaux de Gagné et Briggs (1974), Lindvall (1964), Skinner (1968, 1972), Tyler (1949, 1964), et de l'ensemble du courant de la pédagogie par objectifs (PPO) développé à la suite des écrits de Bloom (1956). Dans cette perspective, les programmes d'études se suffisent à eux-mêmes et le contenu des matières à enseigner prime, mais une nouvelle vision des savoirs apparaît (Jonnaert et Masciotra, 2007) progressivement dans une société des savoirs (Bindé, 2005) où les sources d'information en dehors du cadre scolaire sont plus importantes que le contenu des programmes d'études; ceux-ci sont très souvent frappés rapidement d'obsolescence. Une autre approche d'élaboration des programmes d'études s'impose donc.

Lawton (1983) propose une approche plus ouverte; il remonte au concept de curriculum déjà esquissé par Bobbitt (1918, 1924). Le curriculum est alors plus vaste que le programme d'études (D'Hainaut, 1988). « Par extension, il englobe trois des éléments qui ont un effet structurant sur le curriculum effectif, c'est-à-dire celui qui est appliqué dans la classe : le système d'établissement des programmes d'études, celui de l'évaluation des apprentissages, celui de la sanction des

études» (MEQ, 1997, p. 13). Legendre (2005) attribue au curriculum une perspective large, incluant les programmes d'études, alors que ceux-ci se limitent à un domaine d'apprentissage et ne constituent qu'un des éléments parmi d'autres du curriculum. Dans son avis à la ministre de l'Éducation, le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (1998) propose l'adoption de cette approche ouverte du curriculum et des programmes d'études. Celui-ci devrait répondre à la question suivante: «Pour vivre de la meilleure façon dans notre société, avec quels grands champs d'expériences et de connaissances une personne doit-elle entrer en contact lors de ses formations?» Ce sont ces types de «curriculums de formation» qui, aujourd'hui, devraient être en chantier par le biais du vaste courant de réformes que connaissent de nombreux systèmes éducatifs à travers le monde.

Les réformes contemporaines passent pratiquement toutes par des modifications majeures, avec des impacts structurants importants sur les différents ordres d'enseignement. Une lecture en surface de ces réformes peut offrir l'illusion d'une grande cohérence d'un pays à l'autre. Toutes ces réformes, en cours de construction ou déjà validées et mises en place, s'appuient, pour ainsi dire, sur différents piliers: 1) une logique de compétences; 2) une perspective socioconstructiviste; 3) une centration sur les apprenants; 4) et une importance accrue accordée aux situations de formation. L'analyste retrouve ces quatre caractéristiques des réformes actuelles, conjuguées de façon plus ou moins cohérente et plus ou moins heureuse, dans de nombreux programmes d'études. Les grands organismes internationaux de régulation de l'éducation favorisent ces orientations (CERI-OCDE, BIE-UNESCO, IPE-UNESCO, etc.).

Ces réformes sont cependant inégales d'un pays à l'autre et plusieurs d'entre elles se caractérisent plutôt par une série de tentatives risquées pour les systèmes éducatifs qui les ont générées. La tradition curriculaire et ses cadres théoriques et méthodologiques sont construits depuis plus de cinq décennies selon une approche fondée sur la pédagogie par objectifs (PPO). Un important corpus théorique et empirique existe à ce propos. Une abondante littérature et de nombreuses recherches menées partout dans le monde appuient les outils actuels d'une théorie curriculaire qui a fait ses preuves³. Ce

3. Se référer, par exemple, à l'impressionnante fécondité des publications de ce courant dans le *Journal of Curriculum Studies*; voir aussi, et entre autres, les travaux de pionniers comme D'Hainaut (1988), Schwab (1962), Taba (1962), Tourneur (1974), Tyler (1949, 1964), Weiss (1973) et Wellington (1981).

courant a largement contribué à la conception des « curriculums de formation ». Sur cette base se sont construits et validés les méthodes et les outils actuels des experts chargés de la conception des nouveaux programmes d'études. Il y a là, de toute évidence, un paradoxe qui risque de mettre en péril bon nombre de réformes actuelles (Jonnaert, 2001 ; Jonnaert et Masciotra, 2004).

Les quatre assises évoquées, mais aussi les politiques et les finalités de l'éducation retenues dans différents pays concernés par les réformes actuelles, diffèrent d'une théorie curriculaire fondée sur la PPO et le comportementalisme (Jonnaert, 2001). En effet, d'une part, alors que la PPO prône un découpage séquentiel des contenus en micro-unités, une approche par compétences privilégie une entrée par des situations, par définition et par essence beaucoup plus globales et interdisciplinaires. D'autre part, alors que la PPO est directement issue du comportementalisme, les réformes actuelles des curriculums s'inscrivent presque toutes dans une perspective socioconstructiviste qui prend ses distances par rapport au comportementalisme (Désautels et Larochelle, 2004 ; Lafortune et Deaudelin, 2001 ; Legendre, 1998, 2004 ; Jonnaert, 2001). Utiliser les outils traditionnels issus de la PPO pour élaborer les programmes d'études serait une preuve d'incohérence et d'impertinence par rapport aux choix curriculaires nationaux. Construire un curriculum en respectant une logique de compétences et en adoptant une visée socioconstructiviste demande, dès lors, que les outils traditionnels d'élaboration des curriculums soient revisités. Ces nouveaux outils doivent faire l'objet d'une validation rigoureuse afin d'assurer la cohérence des démarches de la plupart des personnes qui s'emploient à la rénovation de leur système éducatif.

La pression exercée aujourd'hui sur la conception d'une réforme en éducation et sur les personnes qui élaborent les programmes est énorme. Traitant, par exemple, des réformes du curriculum pour la formation des adultes au Québec, Medzo et Ettayebi (2004, p. 45) décrivent la complexité de la tâche de la façon qui suit.

[...] il faut développer un curriculum centré sur l'apprenante et l'apprenant, ce qui pose un triple défi : il faut d'abord bâtir un système dont les finalités, tout en respectant les besoins de la société, répondent aux besoins de l'apprenante et de l'apprenant. Ensuite, il faut redéfinir l'approche de formation, le plan de formation, les programmes d'études et les services éducatifs dans un langage convivial pour l'adulte. Enfin, il faut redéfinir la tâche du personnel scolaire qui est appelé à accompagner l'adulte dans ses démarches d'apprentissage tout au long de la vie.

Les orientations officielles prescrivent le développement des programmes avec de nouveaux cadres de référence théoriques et épistémologiques : compétences plutôt qu'objectifs, socioconstructivisme plutôt que comportementalisme, traitement de situations de vie quotidienne plutôt que contenus disciplinaires décontextualisés et accent mis sur la personne apprenante plutôt que sur celle qui enseigne. Les outils traditionnellement utilisés pour la conception et l'élaboration de programmes ne sont plus adéquats. Les personnes responsables de nouveaux curriculums se trouvent par conséquent en face d'un édifice à bâtir, mais avec une boîte à outils non pertinente. La situation est complexe, et grands sont les risques d'incohérence sur les plans théoriques, épistémologiques et pratiques lors de la conception de nouveaux programmes d'études.

Le mouvement actuel des réformes de l'éducation au niveau mondial est unique dans l'histoire universelle de l'éducation. Les responsables politiques de l'éducation manifestent un empressement à voir aboutir leur réforme nationale. De leur côté, ils subissent une pression sans pareil au niveau international : Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle (Delors, 1996), Forum mondial sur l'éducation (UNESCO, 2000), Réunion des ministres de l'éducation des pays de l'OCDE (2001), etc. Mais les personnes qui produisent les réformes – celles-là mêmes qui sont amenées à les bâtir – sont-elles prêtes ? Disposent-elles des méthodes et des outils nécessaires pour les construire dans le respect des orientations officielles ? Sur le terrain, elles sont le plus souvent confrontées à l'obligation d'échafauder leurs outils tout en construisant les nouveaux curriculums, alors même que les assises de ceux-ci sont au cœur de polémiques incessantes. Si les directives des décisions politiques s'articulent clairement autour des quatre assises évoquées dans ce texte, chacune d'entre elles fait encore l'objet de critiques.

Dans la mire des critiques, le concept de compétence est régulièrement ébranlé. Non encore suffisamment stabilisé, il n'existe à ce jour aucune théorie validée à son propos (Jonnaert, Barrette, Boufrah et Masciotra, 2005). D'une part, plusieurs personnes en éducation ne manquent pas de critiquer cette situation, recherchant au départ la cohérence de leurs grilles de lecture et de leurs intérêts de recherche (Boutin et Julien, 2000). D'autre part, le choix d'une approche par compétences est critiqué lorsque des finalités ne sont pas suffisamment explicites dans le curriculum analysé et laissent planer une perspective souvent qualifiée de néolibérale (Bronkard et Dolz, 2002 ;

Gohier et Grossman, 2001 ; Tanguy, 1994). Les approches et les définitions proposées dans les textes d'orientation des curriculums actuels, ou en cours d'élaboration, offrent généralement une perspective incomplète de ce que pourrait être la compétence d'une personne en développement (Pastré, 2004 ; Pastré et Samurçay, 2001).

La perspective socioconstructiviste qui devrait orienter les apprentissages, mais aussi les pratiques enseignantes, est souvent dénoncée par l'usage qui en est fait. Alors que le socioconstructivisme est un cadre de référence sur le plan de la compréhension des processus de construction des connaissances par les personnes ciblées par le curriculum (Jonnaert et Masciotra, 2007), ce paradigme épistémologique ne peut être réduit à des approches didactiques et pédagogiques centrées sur l'activité de la personne apprenante. Il arrive même que des orientations de certains programmes d'études montrent des incohérences avec le paradigme épistémologique annoncé comme cadre de référence. Il est également à remarquer que, souvent, comportementalisme, cognitivisme, constructivisme et socioconstructivisme sont associés de sorte à faire émerger des incohérences et des confusions.

Les nouveaux « curriculums de formation » sont construits dans la perspective de l'apprentissage des élèves, jeunes ou adultes. Le recentrage des finalités de l'école sur les personnes apprenantes, quelles qu'elles soient, fait apparemment la quasi-unanimité. Cependant, la dichotomie entre ce qu'on nomme parfois « paradigme de l'enseignement » et « paradigme de l'apprentissage » est à remettre en question. Ausubel (1968) considérait déjà le tandem enseignement-apprentissage comme indissociable. Il préférerait analyser la dialectique qui anime ces deux pôles d'une même interaction, plutôt que de les dissocier. Dans l'action de la classe, élèves et enseignant ou enseignante ne peuvent, selon ce chercheur, fonctionner indépendamment l'un de l'autre. C'est cependant l'un des aspects les moins contestés des programmes d'études rénovés.

Enfin, une polémique entoure le concept de situation. Plutôt absentes de nombreux programmes d'études, les situations sont souvent laissées à la discrétion des enseignantes et enseignants. Confuses et cachées dans une brume conceptuelle ne permettant plus d'en dégager l'essence ni d'en retrouver la fécondité, les situations semblent cependant être au cœur même de la réussite des réformes curriculaires contemporaines. Elles sont à la base du développement des compétences par les personnes ; elles en sont aussi le critère qui

permet, lorsqu'elles sont traitées, de vérifier si cette personne est compétente ou non. Source et critère des compétences (Vergnaud, 1983), les situations sont indispensables dans les réformes des curriculums qui s'inscrivent dans une logique de compétences. Masciotra (2006) en montre la dynamique dans une perspective de cognition située (Lave et Wenger, 1991). La construction et le développement de compétences par une personne semblent ne pas pouvoir se réaliser en dehors de ses actions en situations. La piste des situations, dans le cadre des réformes curriculaires actuelles, demeure prometteuse.

Bref, plusieurs confusions entourent aujourd'hui les réformes curriculaires qui, cependant, avancent bon train. Il y a, dès lors, une nécessité de formaliser et de valider une véritable théorie curriculaire fondée sur des assises telles que celles qui sont présentées dans ce texte d'introduction d'un ouvrage montrant la pluralité des regards sur les réformes. Le danger serait cependant de laisser cette validation éclater dans des directions isolées. Une approche systémique des processus de réforme des curriculums semble aujourd'hui intéressante (Jonnaert, 2004; Medzo et Ettayebi, 2004). Il s'agit alors de concevoir et de mettre en œuvre le processus de changement curriculaire selon une approche participative et plurielle. Il convient, en outre, de replacer ces réformes dans leurs propres contextes sociaux, culturels, politiques, éthiques et économiques. Il s'agit, enfin, de réaliser des analyses comparatives entre les réformes et les systèmes éducatifs en mutation pour mieux comprendre le processus curriculaire.

Le présent ouvrage collectif rassemble des textes d'un groupe interdisciplinaire ayant les réformes curriculaires pour objet d'études autant sur le plan conceptuel que sur celui de la mise en œuvre, chacun le traitant à travers des grilles de lecture et des méthodologies différentes. Bisaillon retrace, dans la préface, les moments forts du cheminement de la réforme du curriculum québécois. Les auteurs de l'introduction posent des questions quant aux changements épistémologiques qui guident les nouveaux curriculums et programmes d'études. Par le premier texte, «Le curriculum en développement: un processus dynamique et complexe», Jonnaert et Ettayebi établissent la distinction entre les deux et placent la notion de curriculum en développement en perspective. Dans le second texte, Lafortune et Lepage décrivent une expérience d'accompagnement-recherche-formation socioconstructiviste d'un changement en éducation; les actions menées concernent les personnels scolaires pour la mise en œuvre du programme de formation de l'école québécoise. Dans leur

texte, Jonnaert et Masciotra décrivent les défis qu'ils ont rencontrés dans l'accompagnement théorique des rédactrices et rédacteurs des programmes d'études pour la formation générale de base des adultes au Québec. Dans le chapitre «Le matériel didactique et la réforme des systèmes éducatifs», Lebrun situe sa réflexion sur le plan de l'exigence des réformes des programmes d'études à l'égard des matériels didactiques et de leur actualisation. Dans «Le renouvellement des pratiques de gestion et de formation des gestionnaires en contexte de réforme», Daviau et St-Pierre analysent la nécessité de transformation dans les pratiques de gestion des établissements scolaires et de formation des cadres de l'éducation lorsqu'un changement de paradigme aussi fort que celui du passage du comportementalisme au socioconstructivisme est envisagé. Runner, dans «Mondialisation, évolution des curriculums: l'arbre cache-t-il la forêt?», replace le débat à propos des réformes curriculaire dans une dimension planétaire. Pour sa part, Simbagoye décrit l'expérience ontarienne dans le texte «La réforme curriculaire dans les écoles de langue française de l'Ontario». Ettayebi, quant à lui, rapporte une expérience en Afrique subsaharienne dans «Regards croisés sur la réforme du curriculum au Niger et au Rwanda». Allal propose, enfin, une mise en parallèle des réformes québécoise et genevoise dans «Réflexions transatlantiques sur des réformes scolaires». Turcotte clôt l'ouvrage par une postface.

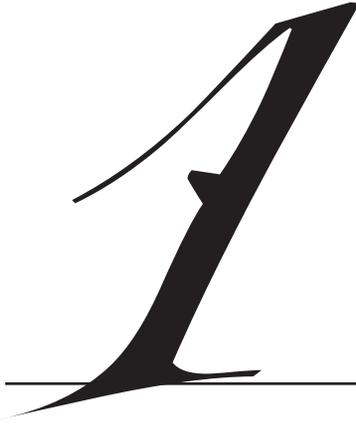
Bibliographie

- AUSUBEL, D.P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*, New York, Holt, Rinehart and Winston.
- BINDÉ, J. (dir.) (2005). *Vers les sociétés du savoir*, Paris, UNESCO.
- BLOOM, B.S. (1956). *Taxonomy of Educational Objective. Handbook 1: Cognitive Domain*, New York, McKay.
- BOBITT, J.F. (1918). *Curriculum*, Boston, Houghton-Mifflin.
- BOBITT, J.F. (1924). *How to Make a Curriculum*, Boston, Houghton-Mifflin.
- BOUTIN, G. et L. JULIEN (2000). *L'obsession des compétences. Son impact sur l'école et la formation des enseignants*, Montréal, Éditions Nouvelles.
- BRONCKART, J.-P. et J. DOLZ (2002). «La notion de compétence: quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières?», *Raisons éducatives*, p. 27-44.
- BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION (BIE-UNESCO) (sans date). En ligne. <www.ibe.unesco.org/>. Consulté le 15 juin 2006.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (CSE) (1998). *Pour un renouvellement prometteur des programmes à l'école. Avis à la ministre de l'Éducation*, Québec, Gouvernement du Québec.
- DELORS, Ch. (1997). *L'éducation: un trésor est caché dedans. Rapport à l'Unesco de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*, Paris, Odile Jacob et Unesco.
- DÉSAUTELS, J. et M. LAROCHELLE, (2004). «Les programmes d'études à l'heure du constructivisme et du socioconstructivisme: quelques réflexions», dans Ph. Jonnaert et A. M'Batika (dir.), *Les réformes curriculaires, regards croisés*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 49-68.
- D'HAINAUT, L. (1988). *Des fins aux objectifs en éducation. Un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus d'une formation*, Bruxelles, Labor.
- GAGNÉ, R.M. et L.J. BRIGGS (1974). *Principle of Instructional Design*, New York, Holt, Rinehart and Winston.
- GOHIER, Ch. et S. GROSSMAN (2001). «La formation fondamentale, un concept périmé? La mondialisation de la compétence», dans Ch. Gohier et S. Laurin (dir.), *Entre culture, compétence et contenu, la formation fondamentale, un espace à redéfinir*, Montréal, Éditions Logiques, p. 21-54.
- INSTITUT DE STATISTIQUE (ISU-UNESCO) (2005). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous. Éducation pour tous, l'exigence de qualité*, Paris, UNESCO.
- JONNAERT, Ph. (2001). «La thèse socioconstructiviste dans les programmes d'études au Québec: un trompe-l'œil épistémologique», *Revue canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies*, 1(2), p. 223-233.
- JONNAERT, Ph. (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*, Bruxelles, De Boeck Université.

- JONNAERT, Ph. (2004). « Une compétence peut-elle être décontextualisée ? », dans Ph. Jonnaert et A. M'Batika (dir.), *Les réformes curriculaires, regards croisés*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 69-88.
- JONNAERT, Ph. (2006). *Constructivisme, connaissances et savoirs, Transfert*, Pont-à-Mousson, Université du Luxembourg, 3, p. 5-10.
- JONNAERT, Ph., J. BARRETTE, S. BOUFRAHI et D. MASCIOTRA (2004). *Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité. Note de synthèse*, Montréal, Université du Québec à Montréal, Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développement en éducation (CIRADE).
- JONNAERT, Ph., J. BARRETTE, S. BOUFRAHI et D. MASCIOTRA (2005). « Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité », *Revue des sciences de l'éducation*, 3(30), p. 667-696.
- JONNAERT, Ph. et D. MASCIOTRA (2004). « À propos de quelques difficultés rencontrées dans l'utilisation du concept de compétence dans les programmes d'études », dans A. Mercier, M. Ettayebi et F. Medzo (dir.), *Défis et perspectives de l'élaboration d'un curriculum : le cas du curriculum à l'intention des adultes du Québec*, Montréal, Les cahiers scientifiques de l'Association francophone pour le savoir, ACFAS, p. 72-87.
- JONNAERT, Ph., D. MASCIOTRA, S. BOUFRAHI et J. BARRETTE (2003). *Guide d'élaboration d'un programme d'études selon une approche par compétences*, Québec, Ministère de l'Éducation, Direction de la formation générale des adultes.
- JONNAERT, Ph. et A. M'BATIKA (dir.) (2004). *Les réformes curriculaires, regards croisés*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- LAFORTUNE, L. et C. DEAUDELIN (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- LAVE, J. et F. WENGER (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, University of Cambridge Press.
- LAWTON, D. (1983). *Curriculum Studies and Educational Planning*, Londres, Hodder and Stoughton.
- LEGENBRE, M.-F. (1998). « Transformer les savoirs pour les rendre accessibles aux élèves », *Vie pédagogique*, 108, p. 35-38.
- LEGENBRE, M.-F. (2004). « Cognitivisme et socioconstructivisme : des fondements théoriques à leur utilisation dans l'élaboration et la mise en œuvre du nouveau programme de formation », dans Ph. Jonnaert et A. M'Batika (dir.), *Les réformes curriculaires, regards croisés*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 13-48.
- LEGENBRE, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Guérin.
- LINDVALL, C.M. (dir.) (1964). *Defining Educational Objectives*, Pittsburgh, University of Pittsburgh Press.
- MASCIOTRA, D. (2006). *Une entrée par les situations. Fondements des approches actives et situées*. En ligne. <www.ore.uqam.ca>. Consulté le 2 juillet 2006.

- M'BATIKA, A. (2004). *Introduction*, dans Ph. Jonnaert et A. M'Batika (dir.), *Les réformes curriculaires, regards croisés*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 1-12.
- MEDZO, F. et M. ETTAYEBI (2004). « Le curriculum de la formation générale de base des adultes: un projet novateur », dans A. Mercier, M. Ettayebi et F. Medzo (dir.), *Défis et perspectives de l'élaboration d'un curriculum: le cas du curriculum à l'intention des adultes du Québec*, Montréal, Les Cahiers scientifiques de l'Association francophone pour le savoir, ACFAS, p. 43-71.
- MERCIER, A., M. ETTAYEBI et F. MEDZO (dir.) (2004). *Défis et perspectives de l'élaboration d'un curriculum: le cas du curriculum à l'intention des adultes du Québec*, Montréal, Les Cahiers scientifiques de l'Association francophone pour le savoir, ACFAS.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ) (1997). *Réaffirmer l'école. Prendre le virage du succès*, Groupe de travail sur la réforme du curriculum, Québec, Gouvernement du Québec.
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (1994). *Redéfinir le curriculum: un enseignement pour le XXI^e siècle*, Paris, OCDE.
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (2001). *Investir dans les compétences pour tous*, Réunion des ministres de l'éducation des pays membres de l'OCDE, Paris, OCDE.
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (2004). *Regards sur l'éducation: les indicateurs de l'OCDE*, Paris, OCDE.
- PASTRÉ, P. (2004). « Introduction. Recherches en didactique professionnelle », dans R. Samurçay et P. Pastré (dir.), *Recherches en didactique professionnelle*, Toulouse, Octares, p. 1-14.
- PASTRÉ, P. et R. SAMURÇAY (2001). « Travail et compétence: un point de vue de didacticien. Activités de travail et dynamique des compétences », dans J. Leplat et M. de Montmollin (dir.), *Les compétences en ergonomie*, Toulouse, Octares, p. 147-160.
- RABARDEL, P. et S. DUVENCI-LANGA (2004). « Dynamique des compétences et dynamique des situations », dans R. Samurçay et P. Pastré (dir.), *Recherches en didactique professionnelle*, Toulouse, Octares, p. 67-82.
- SKINNER, B.F. (1968). *La révolution scientifique de l'enseignement*, Bruxelles, Dessart.
- SKINNER, B.F. (1972). *Par delà la liberté et la dignité*, Paris, Montréal, Laffont, HMH.
- TABA, H. (1962). *Curriculum Development and Practice*, New York, Harcourt, Brace and World.
- TANGUY, L. (1994). « Rationalisation pédagogique et légitimité politique », dans F. Ropé et L. Tanguy (dir.), *Savoirs et compétences*, Paris, L'Harmattan, p. 23-61.
- TOURNEUR, Y. (1974). *Les objectifs du domaine cognitif*, Dissertation doctorale inédite, document SEMME-FSP, Mons, Université de l'État.
- TYLER, R.W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instructions*, Chicago, University of Chicago Press.

- TYLER, R.W. (1964). «Some persistent questions on the defining of objectives», dans C.M. Lindvall (dir.), *Defining Educational Objectives*, Pittsburgh, University of Chicago Press, p. 77-83.
- UNESCO (2000). *Forum mondial sur l'éducation. Cadre d'action de Dakar. L'éducation pour tous, tenir nos engagements collectifs avec les six cadres d'action régionaux*. En ligne. <www.unesco.org/efa>. Consulté le 1^{er} août 2006.
- VERGNAUD, G. (1983). «Introduction. Didactique et acquisition du concept de volume», numéro thématique, *Recherches en didactique des mathématiques*, 4(1), p. 9-25.
- WAGEMAN, L. et M. PERCIER (2004). «De la difficulté à définir une compétence complexe. Étude de l'acquisition d'une compétence de base dans l'entraînement initial à la conduite d'un processus continu», dans R. Samurçay et P. Pastré (dir.), *Recherches en didactique professionnelle*, Toulouse, Octares, p. 49-66.
- WEISS, J. (1973). *Note relative à l'élaboration d'un plan d'études*, document IRDP/R73.02, Neuchâtel, Institut romand de recherche et de documentation pédagogique.
- WELLINGTON, J.J. (1981). «Determining a core curriculum – the limitations of transcendental deductions», *Journal of Curriculum Studies*, 13(1), p. 17-24.



Le curriculum en développement¹

Un processus dynamique et complexe

Philippe Jonnaert

*Université du Québec à Montréal
jonnaert.philippe@uqam.ca*

Moussadak Ettayebi

*Université du Québec à Montréal
ettayebi.moussadak@uqam.ca*

1. Les auteurs remercient Rosette Defise de l'Université de Sherbrooke qui a enrichi ce texte de ses nombreuses suggestions et remarques.

Dans ce texte, nous présentons la signification du concept de curriculum, telle que nous pouvons la dégager de notre compréhension de la littérature contemporaine¹ en éducation (Aglo, 2001 ; Anderson, 1992 ; Buchert, 1999 ; Golby, Greenwald et West, 1975 ; Gregorio et Byron, 2001 ; Legendre, 2005 ; Shymansky et Kyle, 1992 ; Tawil, 2002).

Plutôt que d'utiliser ce concept au pluriel, nous avons pris l'habitude de le laisser au singulier pour mieux le distinguer de celui de programme d'études. Nous considérons en effet, qu'un curriculum est à un système éducatif ce que les lois constitutionnelles sont à un pays ou à une région : un curriculum pourrait ressembler à la « Constitution » d'un système éducatif donné. La vitalité d'un curriculum s'exprime alors par sa capacité d'adaptation aux évolutions de la société dans laquelle celui-ci s'inscrit. Un curriculum inerte, stable, tourné exclusivement vers des valeurs et des savoirs du passé, dans la seule finalité d'en assurer la pérennité, est un curriculum « éteint », qui ne remplit plus toutes ses fonctions. Au concept de curriculum sont nécessairement associés ceux d'évolution, d'adaptation, de réformes, de complexité et de changement, voire de mutations. Partant d'une définition élargie de la structure d'un curriculum (*curriculum framework*), nous développons une conception originale de la notion de curriculum en développement.

Ce texte s'organise en plusieurs parties. La première section suggère, comme point d'entrée à la réflexion, une approximation du concept de curriculum en précisant la nature de sa structure. La section suivante décrit une conception revisitée de la notion de curriculum en développement, que nous souhaitons dynamique et indissociable des réformes éducatives. Nous proposons ensuite une définition opératoire du concept de curriculum et précisons ses fonctions et caractéristiques. Le concept de curriculum y est dissocié de celui de programmes d'études. Une dernière section décrit les différentes conceptions et des

1. Se référer, entre autres publications, aux articles publiés dans le *Journal of Curriculum Studies*, le *Journal of Educational Research*, le *Journal of Research in Science Teaching* ou encore dans *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, <www.wkap.nl/journals/prospects>; voir également le site du Bureau international d'éducation de l'UNESCO (IBE/BIE) <www.ibe.unesco.org>, et celui du Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI) de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) <www.oecd.org>.

orientations que peut prendre un curriculum. Cette section se termine par une présentation sommaire des grandes tendances mondiales sur le plan des réformes curriculaires actuelles.

1. Une première approximation pour entamer l'analyse

Plusieurs définitions du concept de curriculum sont proposées dans la littérature. Notre réflexion a pris comme entrée la définition du concept de «*curriculum framework*», proposée dans le *Thésaurus des termes en éducation* du Bureau international d'éducation (BIE): «*Orientations given to the contents and methods of education as approved by the authorities at national or provincial level*» (BIE, 2002, p. 45).

Il s'agit là d'une première approximation que nous ferons évoluer et que nous élargirons progressivement tout au long de ce texte. Un curriculum, selon cette acception, serait minimalement composé des «orientations» retenues pour les contenus et les méthodes en éducation. Mais un curriculum est bien sûr plus que cela. Cette définition du BIE ne retient que la «structure du curriculum»; nous la compléterons par un corpus plus vaste. Cette structure nous intéresse cependant. Elle invite à rechercher les orientations que les décideurs politiques et les organisations de la société civile entendent donner au système éducatif. Cela signifie, par exemple, que le rédacteur d'un programme d'études dispose de peu d'espace de liberté face aux choix curriculaires retenus. Il est amené à respecter ces choix pour construire des programmes d'études cohérents avec ces orientations. Celles-ci, considérées comme la charpente d'un curriculum, reflètent des choix politiques et sociaux. Elles stabilisent les finalités de l'éducation que suggèrent les idées véhiculées dans différents textes, exposés ou discours de politique éducative. Pour Demeuse et Strauven (2006, p. 11),

[...] un curriculum est un plan d'action. Il s'inspire des valeurs qu'une société souhaite promouvoir; ces valeurs s'expriment dans les finalités assignées à l'ensemble du système d'éducation. Le curriculum offre une vision d'ensemble, planifiée, structurée et cohérente des directives pédagogiques selon lesquelles organiser et gérer l'apprentissage en fonction des résultats attendus.

Cette approche globale du curriculum écarte, d'entrée de jeu, la confusion observée dans de nombreux documents entre curriculum et programmes d'études. Les programmes d'études étant inclus dans un curriculum, il y a nécessairement entre les deux concepts un rapport hiérarchique d'inclusion.

Par cette première approche, nous nous heurtons, d'entrée de jeu, à la complexité du curriculum. Un curriculum est contextualisé dans des réalités sociopolitiques locales, nationales, régionales ou internationales. Il n'est donc pas universel et n'est pas transposable d'une région à une autre. Il répond nécessairement aux attentes et aux besoins éducatifs d'une société donnée à une période bien précise.

Cette première approximation a le mérite de camper le décor d'un curriculum: son ancrage dans les politiques éducatives, ainsi que sa contextualisation dans des réalités sociopolitiques, culturelles et économiques nationales. Ce double ancrage en établit les assises et la spécificité. Cette spécificité de la structure du curriculum ne rime cependant pas avec rigidité; au contraire, la tendance mondiale actuelle consiste à «introduire dans le curriculum plus de flexibilité afin de prendre en compte les spécificités locales» (Panchaud, 2005, p. 15). L'une des fonctions d'un curriculum, par l'introduction de cette plus grande flexibilité, est de favoriser l'adaptation d'un système éducatif aux évolutions d'une société donnée. Dans une telle perspective, un curriculum est nécessairement en développement; sa structure ne suffit donc pas pour le définir.

2. Un curriculum en développement

Le curriculum n'est jamais stable. Flexible et dynamique, il oriente un système éducatif vers des réponses pertinentes aux questions suscitées par les besoins sociétaux actuels. Par exemple, dans le rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum au Québec, on peut lire une série d'arguments justifiant la nécessité d'une adaptation du système éducatif à l'émergence de la «société du savoir»:

Deux des problèmes sociaux les plus aigus dans les sociétés frappées par les restructurations industrielles, l'exclusion et le chômage, sont liés, et ont tous les deux un rapport avec les savoirs. La jonction entre l'échec scolaire et la situation sociale apparaît évidente: la position de chaque personne par rapport au savoir marquera désormais de plus en plus sa place dans la société.

Mais quels sont alors les savoirs essentiels qu'il faudra assurer pour tous? Quelles sont les compétences nouvelles qu'exigent les nouveaux systèmes de travail et les nouvelles situations d'emploi? Comment l'école fera-t-elle pour les développer? (MEQ, 1997, p. 14).

Le développement du capital humain est nécessaire pour consolider la vitalité économique. On pourrait évoquer plusieurs arguments relevant du développement personnel, de la promotion des attitudes, du développement durable, du patrimoine culturel, etc. Les nouveaux besoins sociétaux appellent des réponses éducatives novatrices. Un curriculum fermé, replié sur des valeurs et des savoirs inappropriés qu'il défendrait envers et contre tout, risque d'être un facteur de « désadaptation » de l'école aux évolutions actuelles de la société. La réforme du curriculum québécois, par exemple, se justifie, entre autres, par la nécessité pour l'école de répondre à de nouveaux besoins sociétaux. Pour apporter les réponses à ces questions, le curriculum doit s'octroyer une certaine marge de manœuvre. Il s'agit alors de sortir des moules traditionnels qui, jusqu'à ce jour, ont servi aux façonnages des curriculums et des programmes d'études et à la présentation de leurs contenus.

Le curriculum n'est jamais fermé. Il s'ouvre aux évolutions perceptibles d'une société. Il a une fonction de projection dans l'avenir. Flexible, dynamique, ouvert et adaptatif, le curriculum est complexe. Véritable « constitution d'un système éducatif », il guide dans le respect de sa cohérence. Mais il a aussi pour fonction d'assurer l'adéquation de l'école à un ensemble actuel, et sans cesse actualisé, de besoins éducatifs de la société. C'est en ce sens qu'un curriculum est toujours en développement: il évolue, s'adapte et mute pour faciliter l'adéquation du système éducatif à la société et à ses besoins contemporains en matière d'éducation et de formation.

Une réflexion curriculaire n'est donc pas anodine. Réformer un curriculum engendre des remaniements majeurs au sein d'un système éducatif, bouleversant bien souvent jusqu'aux pratiques quotidiennes des acteurs de l'éducation. La réforme offre aussi des perspectives nouvelles pour les apprenantes et apprenants. Elle amène également à redéfinir les nouveaux rôles du personnel scolaire, la sanction des études, le cadre réglementaire, etc. Pour cela, une réflexion curriculaire a tout avantage à se placer dans une perspective systémique. La

modification d'un seul de ses éléments peut générer des effets sur l'ensemble du système. Et, bien entendu, le débat sur une réforme curriculaire suscite aussi bien l'adhésion que la résistance².

Le monde est en mouvement aujourd'hui vers les « sociétés du savoir ». Les systèmes éducatifs, dont une des fonctions est de préparer les personnes à leur adaptation à ces mouvements, doivent eux-mêmes s'inscrire dans cette dynamique. Ils peuvent même être appelés à vivre des mutations radicales. À défaut de ces évolutions et de ces adaptations, l'école risque de stagner et de ne plus exercer certaines de ses fonctions, notamment celles qui sont liées à la capacité d'adaptation des personnes aux évolutions et aux changements sociétaux. L'école devient alors elle-même un facteur de « désadaptation » et est remise en cause par les acteurs sociaux. Par exemple, dans son processus de refondation du curriculum, le ministère de l'Éducation de base et de l'Alphabétisation (MEBA) au Niger a organisé, de septembre à novembre 2005, une série de 43 forums sous-régionaux et un forum national. Ceux-ci visaient à définir les attentes et les besoins en matière d'éducation de l'ensemble de la société nigérienne. Il se dégage des résultats de cette vaste enquête socioculturelle une image très peu positive de l'école nigérienne actuelle, jugée inadaptée aux besoins immédiats de la population nigérienne. La réflexion curriculaire contemporaine au Niger s'appuie sur les résultats de cette enquête pour actualiser le cadre d'orientation de son curriculum. La force du curriculum nigérien est qu'il comporte suffisamment de flexibilité pour remettre en cause jusqu'aux fondements de son école, encore teintée aujourd'hui du modèle de l'ancienne métropole (MEBA, 2003, 2006).

Dans nos sociétés contemporaines qui sont engagées dans le bouillonnement de la révolution numérique, une quantité considérable d'informations et de savoirs est désormais accessible par l'intermédiaire des principaux médias. Cependant, les capacités d'accès, de traitement et d'assimilation de ce flot d'informations et de savoirs sont inégales selon les groupes sociaux et selon les pays :

Non seulement les catégories socioéconomiques les plus défavorisées ont un accès à l'information et au savoir souvent restreint (fracture numérique), mais elles assimilent moins bien l'information et le savoir que celles qui occupent les degrés les plus élevés de l'échelle sociale. Une telle fracture peut être également

2. Voir dans le présent ouvrage la préface de Robert Bisailon (2007).

observée entre les nations. Ainsi se crée un déséquilibre dans la relation au savoir lui-même (fracture cognitive). À accès égal au savoir, le gain de connaissances dont bénéficient les personnes qui ont un niveau de formation élevé est bien plus important que pour celles qui n'ont pu accéder à l'éducation ou qui n'y ont eu qu'un accès limité. Ainsi, la diffusion généralisée du savoir, loin de réduire le fossé entre les plus avancés et les moins avancés, peut contribuer à creuser cet écart (Bindé, 2005, p. 167-168).

Cette double fracture, numérique et cognitive, est un constat alarmant. C'est pourquoi, tout curriculum, dans la société où ce constat est posé, devrait être remis en question. Le système éducatif d'un pays ne peut fonctionner sereinement si sa population est scindée entre ceux qui ont accès à l'information et partagent le savoir, et les autres, laissés-pour-compte des « sociétés du savoir ». Le défi pour le curriculum est de taille. Mais le constat de ces fractures numérique et cognitive n'est pas le seul. Il y en a beaucoup d'autres, autant dans les sociétés du Nord que dans celles du Sud : les taux d'échec, de redoublement, de décrochage, d'analphabétisme fonctionnel, d'abandon précoce de la profession par les enseignantes et enseignants, d'absentéisme du personnel enseignant ou des élèves, de chômage des personnes diplômées, etc. Ce sont autant d'indicateurs de dysfonctionnement des systèmes éducatifs qui gagneraient à s'adapter aux changements.

L'école n'est pas un « musée des valeurs perdues », elle est plutôt « une porte qui donne sur l'avenir ». L'école d'aujourd'hui, prise dans ce tourbillon de l'ère numérique, n'est plus celle de la révolution industrielle du XIX^e siècle. Les modes de production économiques, les capacités humaines, les attitudes et les valeurs doivent être actualisés. La conception même de l'intelligence est bouleversée, passant du tout cognitif à une intelligence distribuée sur une diversité de ressources, cognitives ou non, individuelles ou socialement partagées. L'organisation des savoirs dans la rigide classification³ des disciplines scientifiques, tracée par Auguste Comte en 1828, gagnerait à être revue. De nouvelles disciplines naissent régulièrement. Les audaces des innovations des technosciences, poussées à l'extrême, posent aujourd'hui des problèmes éthiques que les valeurs traditionnelles véhiculées par l'école ne pouvaient même pas soupçonner jusqu'à récemment.

3. Il s'agit du *Tableau synoptique des disciplines scientifiques*, qui classe les disciplines scientifiques en ordre de « scientificité » décroissante, des mathématiques à la physique sociale (ou sociologie).

C'est en interrogeant les fondements du curriculum, en redéfinissant ses perspectives et ses finalités, en réformant l'enseignement et l'apprentissage, y compris les programmes d'études, qu'une société peut évoluer et préparer son adaptation aux mutations qui la bouleversent. Un curriculum en développement est en constante recherche des finalités, des outils, des moyens et des orientations nécessaires à l'adaptation d'un système éducatif aux mouvements de la société dans laquelle il s'inscrit. Pour mieux cerner ce concept de « curriculum en développement », essayons de le dégager de certaines confusions, dont celle qui l'assimile trop souvent à un « programme d'études ».

3. Distinctions entre curriculum et programme d'études

Une théorie du curriculum s'est progressivement échafaudée depuis les écrits de pionniers tels Bobitt (1918, 1924) et plus tard Tyler (1950), mais aussi Lewy (1977) ou encore D'Hainaut (1988). Si le concept de curriculum est vivace dans la littérature anglo-saxonne de l'éducation, il l'est moins dans la littérature francophone. Il y fait même l'objet de superpositions avec la notion de « programme d'études », alors que le curriculum se situe nécessairement en amont des programmes d'études et les inclut. Par exemple, le Groupe de travail sur la réforme du curriculum au Québec, l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE), le Comité directeur du Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI), ainsi que les membres francophones ont recommandé d'utiliser le terme « curriculum » dans son acception plus large que celle de programme d'études (MEQ, 1997). Un curriculum est constitué de multiples éléments qui stabilisent les options sociétales et les intentions politiques à propos de l'éducation, dans un pays donné, une province ou une région. Ce peut être une politique gouvernementale comme la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue au Québec (MEQ, 2002), un décret comme le Décret mission (2000) en Belgique francophone⁴, un programme à long terme de développement de l'éducation, le Programme décennal de développement de l'éducation (2003-2012) au Niger, etc. Pour comprendre le curriculum

4. Le Décret mission (2000) définit les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire en Belgique francophone et précise les structures propres à les atteindre.

d'un système éducatif, il s'agit de synthétiser des documents qui sont souvent dispersés. Ce sont les textes qui permettent d'en expliciter les assises et d'établir les composantes curriculaires et leur organisation. Les profils de sortie et les programmes d'études sont également des éléments constitutifs d'un curriculum, tout comme les orientations pédagogiques et les modalités de l'évaluation, etc. Un curriculum est constitué d'un ensemble d'éléments qu'il s'agit de rassembler et de coordonner, afin de rendre effectif un plan d'action pédagogique pour un système éducatif.

La structuration d'un curriculum peut ressembler à un jeu de puzzle dont les programmes d'études ne sont que certaines pièces. Mais ce n'est qu'au départ des orientations définies dans le curriculum que les outils et les démarches pour construire les programmes d'études sont précisés. Si un curriculum précise les perspectives épistémologiques à promouvoir dans le système éducatif, il permet aussi d'attribuer un statut particulier aux contenus des programmes d'études. C'est ainsi que dans un curriculum orienté vers une logique de compétences et d'orientation socioconstructiviste, comme celui de la formation générale de base des adultes au Québec (Jonnaert, 2002; Jonnaert et Masciotra, 2007; Medzo et Ettayebi, 2004), la conception des programmes d'études ne cadre plus avec l'approche de la pédagogie par objectifs. Afin de permettre effectivement le développement de compétences par les apprenantes et apprenants, un programme d'études prend alors la forme « [d']un ensemble organisé décrivant et mettant en relation des compétences et des ressources diversifiées permettant de contribuer à l'atteinte des finalités et des buts du curriculum. Il sert à baliser les activités d'apprentissage à cet égard » (Jonnaert, Masciotra, Boufrahi et Barrette, 2005, p. 16).

Un curriculum n'est pas un programme d'études. Comme le faisait remarquer le Conseil supérieur de l'éducation au Québec (2003), à l'image des poupées russes qui s'emboîtent les unes dans les autres, la réforme de l'éducation en cours a donné lieu à deux autres réformes souvent assimilées à celle-ci : réforme du curriculum et réforme des programmes d'études. Un curriculum comprend nécessairement plusieurs programmes d'études dont il définit les orientations, lesquelles déterminent le contenu de leur guide de rédaction. D'un curriculum à un autre, les programmes d'études peuvent avoir des contenus de nature très différente. Les programmes d'études présentent des informations utiles à l'organisation d'activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation, cohérentes avec

les prescrits du curriculum. C'est à travers les programmes d'études qu'un curriculum devient opérant dans les classes. Il y a en général un certain nombre de programmes d'études dans un curriculum, mais il ne devrait, en principe, y avoir qu'un seul curriculum pour un système éducatif.

Par ailleurs, la polysémie du concept de curriculum dans le cadre d'un même système éducatif peut être source de difficultés dans la conception et la mise en œuvre d'un renouveau pédagogique curriculaire. Par exemple, le *Dictionnaire actuel de l'éducation* (Legendre, 2005) a répertorié une douzaine de définitions pour le concept de curriculum selon qu'elles se situent dans une perspective de recherche, de fondements de l'éducation, d'ingénierie didactique, etc. Dans le continuum des acceptions depuis le Moyen Âge jusqu'à aujourd'hui, le concept de curriculum s'est élargi jusqu'à devenir presque synonyme des termes « vie » et « éducation ». Pour cela, conclut Legendre (2005), les auteurs s'entendent pour dire que ni une définition trop large, ni une définition trop étroite ne favorise la cause du curriculum. Il est plus approprié de convenir d'une définition qui satisfait le mieux les besoins spécifiques d'une situation particulière. En effet, dans un contexte donné, un curriculum doit être présenté de manière à ce qu'on puisse retracer la logique des choix et des orientations retenues pour un système éducatif particulier, lesquelles, en bout de ligne, conduisent à l'implantation de programmes d'études qui inspireront lors de la conception et de la mise en œuvre des activités d'apprentissage.

Par exemple, pour situer le concept de curriculum dans la réforme québécoise actuelle, il faut remonter à la fin des années 1970, au moment où le livre orange *L'école québécoise: énoncé de politique et plan d'action* (1979) proposait une réforme majeure du curriculum pour l'école québécoise. La démarche de consultation auprès des acteurs du système éducatif a conduit à l'adoption d'une vision qui montrait que le curriculum englobait les finalités et les objectifs d'éducation de l'école, une description de l'organisation pédagogique, les orientations concernant les programmes d'études, l'évaluation des apprentissages et la sanction des études. Le Groupe de travail sur la réforme du curriculum a retenu la définition adoptée par les pays de l'OCDE (1994). Dans ce sens, le curriculum recouvre l'ensemble des dispositifs qui, dans le système scolaire, doivent assurer la formation des élèves (MEQ, 1997).

4. Définition, fonctions et caractéristiques d'un curriculum

Des lignes qui précèdent et de l'inventaire d'une série de définitions du concept de curriculum (Danvers, 1992; De Landsheere, 1992; Demeuse et Strauven, 2006; D'Hainaut, 1988; Legendre, 2005; Raynal et Rieunier, 1997), nous retenons la définition suivante : un curriculum est un ensemble d'éléments qui, articulés entre eux, permettent l'opérationnalisation d'un plan d'action pédagogique au sein d'un système éducatif. Le curriculum est ancré dans les réalités historiques, sociales, politiques, économiques, religieuses, géographiques et culturelles d'un pays, d'une région ou d'une localité. En plus des programmes d'études, un curriculum a pour fonction de spécifier :

- les assises, les finalités et les grandes orientations du système éducatif;
- le type de contenus pour les apprentissages : savoirs, compétences, attitudes, valeurs, savoir-faire, etc.;
- des modalités de structuration des programmes d'études : pédagogie par objectifs, pratiques professionnelles de référence, logique de développement de compétences, approche par résolution de problèmes, approche par projets, etc.;
- une conception de l'apprentissage;
- des mesures relatives à l'actualisation des rôles du personnel scolaire;
- des orientations à donner au contenu du matériel didactique;
- une conception de l'évaluation et des mesures concernant la sanction des études;
- les programmes d'études;
- une organisation du parcours scolaire en périodes, en années et en cycles.

Comme l'ont montré les sections précédentes, un système éducatif comprend en général un seul curriculum et de nombreux programmes d'études. La multiplication de curriculums présente des risques d'incohérence au sein d'un même système éducatif. Le curriculum d'un système éducatif remplit les quatre grandes fonctions suivantes :

- *opérationnaliser* un plan d'action pédagogique et administratif au sein d'un système éducatif;

- orienter dans le respect de la cohérence des activités pédagogiques et didactiques les actions à poser lors de la mise en œuvre de ses composantes; cela, par rapport aux finalités et aux orientations prescrites;
- orienter les actions à poser pour une mise en œuvre cohérente;
- adapter le système éducatif par rapport à un projet sociétal actualisé.

Pour remplir ces fonctions, le curriculum a les caractéristiques suivantes :

- il est consensuel (degré de participation des acteurs au développement et à la mise en œuvre du curriculum);
- il est non équivoque dans les orientations qu'il définit (degré d'univocité du curriculum);
- il est flexible (degré d'adaptabilité du curriculum);
- il est cohérent (degré de cohérence interne et externe du curriculum).

Au-delà d'une définition bien précise, un même curriculum peut prendre des formes différentes, d'une part, à travers les interprétations qu'en font les différents acteurs de l'éducation et, d'autre part, par le courant curriculaire adopté.

5. Différentes formes de curriculums et tendances mondiales

Un même curriculum peut être perçu selon trois degrés d'interprétation très différents. Le curriculum officiel (*intended curriculum*) est différent du curriculum implanté effectivement dans les classes (*implemented curriculum*). De surcroît, les parties du curriculum officiel à propos desquelles les apprenantes et apprenants construisent des connaissances et développent des compétences, renvoient au curriculum maîtrisé (*achieved curriculum*). Ces différents ordres de curriculum s'écartent plus ou moins les uns des autres et, comme le soulignent Crahay et Delhaxhe (2004), la situation idéale est celle où il y a correspondance parfaite entre curriculum officiel (définissant ce qu'il convient de viser) et curriculum implanté. Une telle correspondance ne peut être décelée qu'à travers ce que les apprenantes et apprenants ont maîtrisé par rapport aux prévisions du curriculum

officiel. C'est donc le curriculum maîtrisé, relevé à travers l'évaluation des acquis chez ces personnes, qui détermine cet écart entre curriculum officiel et curriculum implanté. Enfin, les différents ordres de curriculum n'établissent pas de liens directs entre eux. Les conceptions que les enseignantes et enseignants se construisent à propos du curriculum officiel constituent, en quelque sorte, une médiation incontournable entre le curriculum officiel et le curriculum maîtrisé. La réduction de l'écart entre ces trois types de curriculum fait de l'adhésion du personnel scolaire une variable importante de la réussite des innovations proposées.

Au-delà de ces trois niveaux possibles d'interprétation d'un curriculum, de nombreux courants curriculaires peuvent orienter ces niveaux de façon contrastée. Par exemple, deux courants, très différents, se rencontrent dans la littérature à propos du concept de curriculum. Le premier, qui a dominé le champ de l'éducation ces cinq dernières décennies, est technique et planificateur. Inspiré des travaux de Tyler (1949), ce courant définit des enchaînements d'objectifs, depuis les objectifs opérationnels jusqu'aux objectifs terminaux d'intégration. En découpant les activités d'enseignement et d'apprentissage en séquences, il génère la pédagogie par objectifs. Le second courant, inspiré des travaux de Lawton (1985), s'appuie sur une approche culturelle du curriculum (Ettayebi, 2007). Selon cette perspective, un individu ne peut devenir authentiquement humain et social qu'en devenant membre, à part entière, d'un groupe social et de partager la culture, les langages et les expériences des autres membres de ce groupe: « Cette forme de curriculum permet l'ouverture des apprenantes et apprenants aux autres et à la société dans sa globalité, par des types appropriés de connaissances et d'expériences » (Lawton, 1985, p. 33).

Enfin, ces formes de curriculums s'inscrivent dans des tendances actuelles. Braslavsky (2001) considère qu'au niveau mondial les réflexions et les recherches relatives au curriculum prennent quatre orientations:

- une redéfinition du concept même de curriculum, qui le différencie de plus en plus des plans et des programmes d'études;
- une diversification des méthodes d'élaboration des curriculums;
- l'introduction de changements dans les aspects structurels qui régulent les cursus;

- l'introduction de changements dans les contenus et les méthodes d'enseignement.

Au-delà de ces quatre grandes orientations des travaux actuels sur les curriculums, Braslavsky (2001, p. 13) constate cinq convergences dans les réformes éducatives se développant à travers le monde :

- une prise en compte de la souplesse structurelle ;
- une orientation de toute la formation vers le développement des compétences ;
- une tentative de réduction de la fragmentation en encourageant les pratiques pédagogiques inter et multidisciplinaires ;
- une introduction d'options pour les élèves là où elles n'existaient pas ;
- une récupération de la pédagogie par projets.

Les réformes actuelles vécues dans différents pays s'inscrivent dans ces grandes lignes tracées sommairement dans ce texte. Par pays, cependant, une contextualisation dans les réalités locales nuancent parfois fortement ces grandes tendances.

Conclusion

Ce texte brosse à grands traits une vision actualisée du concept de curriculum. Les propositions formulées en ces lignes sont orientées vers un curriculum en développement, dynamique et ouvert afin de permettre une adaptation des systèmes éducatifs aux besoins sociétaux actuels. À cette fin, ce concept a été revisité dans ses fondements mêmes. L'analyse de curriculums dans différents systèmes éducatifs ainsi que nos travaux d'accompagnement méthodologique de plusieurs processus de refondation de curriculum dans différents pays permettent de conclure à la nécessité de n'adopter qu'un seul curriculum par système éducatif (pour d'autres propos sur l'accompagnement, voir Lafortune et Lepage, 2007).

Cependant, un même curriculum peut contenir de très nombreux programmes d'études, ces programmes étant nécessairement inclus dans un curriculum. Le curriculum permet d'assurer la cohérence interne de chaque programme d'études. Mais un curriculum ne peut être confondu avec un programme d'études, il y aurait alors confusion

entre l'enveloppe générique et l'enveloppe spécifique de l'inclusion, le contenant étant assimilé au contenu. Il a aussi pour fonction d'assurer la cohérence entre les programmes d'études d'un même curriculum. L'une des fonctions majeures d'un curriculum est de favoriser l'adaptation d'un système éducatif aux évolutions incessantes de la société dans laquelle il s'inscrit. En ce sens, traiter de curriculum aujourd'hui place nécessairement la discussion au cœur des réformes des systèmes éducatifs et situe la réflexion dans une perspective systémique. Ces réformes ne sont ni un luxe, ni une mode. Elles sont une nécessité, à défaut de quoi l'école n'est plus adaptée aux besoins de la société.

Bibliographie

- AGLO, J. (dir.) (2001). *Politiques de refondation curriculaire, processus de développement curriculaire, réalités locales et défis du XXI^e siècle*, Genève, Bureau international d'éducation (IBE/BIE)-UNESCO.
- ANDERSON, R.D. (1992). « Perspectives on complexity: Essay on curricular reform », *Journal of Research in Science Teaching*, New York, 29, p. 861-877.
- BINDÉ, J. (dir.) (2005). *Vers les sociétés du savoir*, Paris, Éditions de l'UNESCO.
- BISAILLON, R. (2007). « Rétrospective d'une réforme en cours », dans L. Lafortune, M. Ettayebi et Ph. Jonnaert (dir.), *Observer les réformes en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. ix-xxiv.
- BOBITT, J.F. (1918). *Curriculum*, New York, Houghton-Mifflin.
- BOBITT, J.F. (1924). *How to Make a Curriculum*, New York, Houghton-Mifflin.
- BRASLAVSKY, C. (2001). *Tendances mondiales et développement des curriculums*, Conférence prononcée au colloque international « L'éducation dans tous ses états – influences européennes et internationales sur les politiques nationales d'éducation et de formation », Bruxelles, Association francophone d'éducation comparée (AFEC). En ligne. <www.ibe.unesco.org/>. Consulté le 15 mars 2005.
- BUCHERT, L. (1999). *Education Reform in the South in 1990s*, Paris, Éditions de l'UNESCO.
- BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION (BIE-UNESCO) (2002). *IBE Education Thesaurus – Sixth Edition*. En ligne. <www.ibe.unesco.org/International/Docservices/Thesaurus/Theshome.htm>. Consulté le 15 octobre 2005.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1998). *Pour un renouvellement prometteur des programmes d'études*, Québec, Gouvernement du Québec.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2003). *L'appropriation de la réforme. Un défi à la mesure de l'école secondaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- CRAHAY, M. et A. DELHAXHE (2004). « L'analyse comparée des systèmes éducatifs : entre universalité et particularisme culturel », dans J.-P. Bronckart et M. Gather-Thurler (dir.), *Transformer l'école*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 37-58.

- DANVERS, F. (1992). *700 mots-clefs pour l'éducation*, Lille, Presses universitaires de Lille.
- DE LANDSHEERE, V. (1992). *L'éducation et la formation*, Paris, Presses universitaires de France.
- DEMEUSE, M. et Ch. STRAUVEN (2006). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation. Des options politiques au pilotage*, Bruxelles, De Boeck Université.
- D'HAINAUT, L. (1988). *Des fins aux objectifs en éducation. Un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus d'une formation*, Bruxelles, Labor.
- ETTAYEBI, M. (2007). «Regards croisés sur la réforme du curriculum au Niger et au Rwanda», dans L. Lafortune, M. Ettayebi et Ph. Jonnaert (dir.), *Observer les réformes en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 169-198.
- GOLBY, M., J. GREENWALD et R. WEST (dir.) (1975). *Curriculum Design*, Londres, Croom Helm.
- GREGORIO, L. et I. BYRON (2001). *Capacity-building for Curriculum Specialists in East and Southern Asia: Final Report of the Training Seminar – Bangkok, 2000*, Genève, IBE/BIE.
- JONNAERT, Ph. (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*, Bruxelles, De Boeck-Université.
- JONNAERT, Ph. et D. MASCIOTRA (2007). «Socioconstructivisme et logique de compétences pour les programmes d'études», dans L. Lafortune, M. Ettayebi et Ph. Jonnaert (dir.), *Observer les réformes en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 53-76.
- JONNAERT, Ph., D. MASCIOTRA, S. BOUFRAHI et J. BARRETTE (2005). *Cadre théorique pour le curriculum de la formation générale de base*, Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction de la formation générale des adultes.
- LAFORTUNE, L. et C. LEPAGE (2007). «Une expérience d'accompagnement socioconstructiviste d'un changement en éducation», dans L. Lafortune, M. Ettayebi et Ph. Jonnaert (dir.), *Observer les réformes en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 33-52.
- LAWTON, D. (1983). *Curriculum Studies and Educational Planning*, Londres, Hodder and Stoughton.
- LEGENDRE, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^e édition, Montréal, Guérin.
- LEWY, A. (dir.) (1977). *Handbook of Curriculum Evaluation*, New York, Longman.
- MASCIOTRA, D. (2005). *Le socioconstructivisme, un cadre de référence pour un curriculum par compétences*, Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction de la formation générale des adultes.
- MEDZO, F. et M. ETTAYEBI (2004). «Le curriculum de la formation générale de base des adultes: un projet novateur», dans A. Mercier, M. Ettayebi et F. Medzo (dir.), *Le curriculum de la formation générale des adultes: défis et perspectives*, Cahiers scientifiques de l'Association francophone pour le savoir – ACFAS, n^o 100, p. 45-73.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE BASE ET DE L'ALPHABÉTISATION (MEBA) (2003). *Programme décennal de développement de l'éducation au Niger. Composante qualité*, Niamey, Agence canadienne de développement international.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE BASE ET DE L'ALPHABÉTISATION (MEBA) (2006). *Le cadre d'orientation du curriculum*, Rapport rédigé par Ph. Jonnaert, Niamey, Direction des curriculums.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ) (1997). *Réaffirmer l'école. Prendre le virage du succès. Rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ) (2002). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*, Québec, Gouvernement du Québec.
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (1994). *Redéfinir le curriculum: un enseignement pour le XXI^e siècle*, Paris, OCDE.
- PANCHAUD, C. (2005). « Comment le curriculum pourrait-il mieux contribuer à la lutte contre la pauvreté? », *Information et innovation en éducation*, 119/120, p. 11-16.
- RAYNAL, F. et A. RIEUNIER (1997). *Pédagogie: dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation et psychologie cognitive*, Paris, ESF éditeur.
- SHYMANSKY, J.A. et W.K. KYLE JR. (1992). « Overview: Science curriculum reform », *Journal of Research in Science Teaching*, New York, 29, p. 743-744.
- TAWIL, S. (dir.) (2002). *Curriculum Change and Social Inclusion: Perspectives from the Baltic and Scandinavian Countries*, Genève, IBE/BIE.
- TYLER, R. (1950). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago, University of Chicago Press.



Une expérience d'accompagnement socioconstructiviste d'un changement en éducation

Des orientations à réinvestir
dans d'autres contextes

Louise Lafortune

Université du Québec à Trois-Rivières

louise.lafortune@uqtr.ca

Chantale Lepage

Conseillère en éducation

chantale.lepage@vl.videotron.ca

Plusieurs systèmes éducatifs dans le monde¹ (Australie, Belgique, Finlande, Ontario, Niger, Rwanda, Suisse) vivent actuellement des changements majeurs en éducation². Le Québec ne fait pas exception à ce vaste mouvement de réformes scolaires. Ces changements, particulièrement axés sur le développement de compétences, incitent à examiner l'influence d'une visée de développement et d'évaluation de compétences sur les pratiques pédagogiques et professionnelles des personnels scolaires. Ces pratiques renvoient à l'intégration des processus d'apprentissage et d'évaluation.

Les changements anticipés transforment même la perspective de la formation continue, qui passe de formations ponctuelles (moments où une personne apporte une expertise particulière pour un temps défini et relativement court : de quelques heures à quelques journées) à un accompagnement qui se veut un soutien à plus ou moins long terme (plusieurs journées sur plus d'une année) et qui comprend aussi des aspects relatifs à la formation. De plus, l'accompagnement favorise une démarche de pratique réflexive lorsqu'il suscite un regard critique, des remises en question, des actions et une analyse de ses actions pédagogiques. Il s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste si cette démarche suppose des réflexions interactives qui conduisent à la confrontation des pratiques et des croyances (conceptions et convictions) et qu'elles suscitent des conflits sociocognitifs avec l'objectif d'avoir davantage de cohérence ou d'avoir conscience de ses incohérences, de les verbaliser, de vouloir les partager, de les discuter (pour un complément, voir Lafortune, sous presse ; Lafortune et Deaudelin, 2001 ; Lafortune, Deaudelin, Doudin et Martin, 2001 ; Lafortune et Martin, 2004).

Pour présenter les aspects qui peuvent guider l'accompagnement d'un changement en éducation : 1) nous précisons le sens donné au concept d'accompagnement ainsi que les particularités de celui-ci ; 2) nous décrivons ensuite le projet Accompagnement-Recherche-Formation pour la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise ; 3) nous présentons des aspects plus généraux associés à l'accompagnement d'un changement en éducation ; 4) nous

-
1. Voir les textes de Runner (2007), de Simbagoye (2007) et celui d'Ettayebi (2007) dans le présent ouvrage.
 2. Voir le texte de Jonnaert et Ettayebi (2007) sur le curriculum en développement dans le présent ouvrage.

poursuivons par une discussion se terminant par quatre constats ; et 5) nous concluons enfin avec l'apport d'orientations proposées pour mettre en œuvre un changement en éducation.

1. Accompagnement: sens et particularités³

En raison de l'ampleur des changements exigés par une réforme curriculaire, le concept d'accompagnement prend actuellement une place importante en éducation pour répondre à la nécessité d'un suivi et d'un soutien sur une certaine période de temps. Plusieurs publications récentes en font foi (Lafortune et Deaudelin, 2001 ; L'Hostie et Boucher, 2004 ; Paul, 2004 ; Pelletier, 2004) et il y a un intérêt grandissant pour ce type de suivi auprès des personnes mandatées pour la mise en œuvre d'une réforme. Paul (2004) fournit un bon recensement de références commenté, qui porte sur le lien entre l'accompagnement et différents concepts comme le coaching, le counseling, la consultance, le tutorat, le mentorat, la médiation, le compagnonnage et le parrainage. Selon cette auteure, « accompagner c'est se joindre à quelqu'un pour aller où il va en même temps que lui » (Paul, 2004, p. 308). Cette conception n'est pas celle que nous préconisons même si elle sous-tend un processus dynamisant lié à trois logiques : une logique relationnelle entre deux personnes d'expertises différentes ; une logique de déplacement du rapport à soi, aux autres, au monde ; une logique de synchronisme entre des éléments qui relèvent d'une même aventure, d'un même projet. Selon Paul (2004), l'accompagnement est un processus qui engage deux personnes, accompagnatrice et accompagnée. Cette conception est celle qui est le plus souvent diffusée dans la littérature et celle qui est exprimée dans le milieu scolaire ; elle ne semble pas toujours supposer une formation alliant théorie et pratique. Cependant, chez plusieurs auteurs (Boucher et Jenkins, 2004 ; Charlier, Dejean et Donnay, 2004 ; Dionne, 2004 ; Gather Thurler, 2004 ; Lafortune et Deaudelin, 2001 ; Lafortune et Martin, 2004 ; Savoie-Zajc, 2004), on remarque une autre conception de l'accompagnement qui s'adresse plutôt à un groupe de personnes. Cette conception suppose la possibilité d'accompagner plusieurs personnes dans un processus de changement en tant que groupe, et non pas sous forme de rencontres individuelles. Cet accompagnement s'inscrit dans

3. Cette section comprend des extraits, plus ou moins adaptés, de Lafortune (2005, sous presse) et de Lafortune, Lepage et Landry (accepté).

une perspective socioconstructiviste s'il est réalisé dans le sens d'un « soutien axé sur la construction des connaissances [et le développement de compétences] des personnes accompagnées en interaction [et réflexion] avec les pairs » (Lafortune et Deaudelin, 2001, p. 200). Une telle conception nécessite un suivi du groupe de personnes accompagnées sur une certaine période qui peut s'étendre sur plusieurs mois et parfois même au-delà d'une année.

La perspective socioconstructiviste adoptée (Lafortune et Deaudelin, 2001) suppose une préparation des interventions avec l'intention de susciter des conflits sociocognitifs. Outre cette préparation, il s'agit de pouvoir les reconnaître dans l'action et d'en tirer parti. Cette mise à profit suppose que les personnes accompagnées prennent conscience de ce qui se passe au cours de l'action tout en prenant une certaine distance au regard de cette action. Au début, cette mise à distance est créée par la personne accompagnatrice qui guide les personnes, lesquelles prennent peu à peu le relais en intériorisant cette façon de faire et en l'effectuant avec de plus en plus d'autonomie. Cette mise à distance permet une auto-observation dans l'action et sensibilise les personnes aux moyens utilisés pour transposer cette action dans leurs propres gestes d'accompagnement. Un accompagnement socioconstructiviste suppose également un processus de construction collective. Enfin, la perspective socioconstructiviste adoptée sous-tend une démarche balisée par des réflexions et des réalisations partagées, des interactions sociales, des actions analysées collectivement pouvant conduire à des régulations avant de passer à d'autres actions⁴.

Dans le cadre de l'accompagnement socioconstructiviste d'un changement en éducation, il est nécessaire que les personnes accompagnatrices soient elles-mêmes ouvertes au changement de leurs pratiques et qu'elles démontrent un engagement dans une démarche de pratique réflexive. Le modelage effectué par les personnes accompagnatrices suppose qu'elles sont aussi capables de se remettre en question, qu'elles peuvent s'autoévaluer et s'auto-observer. Cela veut dire qu'elles savent aussi comment mettre les personnes accompagnées dans une telle posture (Lafortune, sous presse). D'ailleurs, peut-on demander à d'autres de changer, de se remettre en question sans démontrer soi-même une capacité à le faire ? Face à une attitude

4. Voir aussi à ce sujet le texte de Jonnaert et Masciotra (2007) dans le présent ouvrage qui concerne l'accompagnement d'équipes de rédaction des programmes d'études de la formation générale de base des adultes au Québec.

de fermeture, les personnes accompagnées peuvent vivre un sentiment de frustration et retirer leur confiance à la personne accompagnatrice qui n'aurait pas, dans ce cas, beaucoup de crédibilité auprès du groupe accompagné. Le passage de la formation à l'accompagnement s'avère un processus complexe qui exige d'avoir des intentions et des orientations qui méritent d'être précisées auprès des personnes accompagnées.

2. Un exemple de projet d'Accompagnement-Recherche-Formation⁵

Le projet Accompagnement-Recherche-Formation⁶ (PARF) constitue la trame de fond de ce chapitre et vise à favoriser la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) (MEQ, 2001, 2004) pour l'ensemble du Québec⁷. Pour favoriser la mise en œuvre de ce programme à la fin du primaire (3^e cycle, élèves de 10 à 12 ans en général) ainsi qu'au secondaire (deux cycles, élèves de 12 à 17 ans en général), un projet d'Accompagnement-Recherche-Formation est en cours de réalisation dans plusieurs régions du Québec (2002-2007). Le sens dans lequel nous utilisons le terme « accompagnement » (voir la section précédente) favorise l'approfondissement des constituantes du Programme de formation de l'école québécoise (2001 et 2004) et des moyens de les mettre en œuvre. Ce concept induit également certaines assises théoriques pour passer de l'appropriation à l'approfondissement. Toutes les actions choisies visent à soutenir les personnes qui

-
5. Des éléments de cette section sont tirés de Lafortune, Lepage et Landry (accepté).
 6. Les partenaires engagés dans ce projet sont la Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire (DFTPS) et la Direction générale de la formation des jeunes (DGFS) du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) ainsi que l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). À ces partenaires sont associées des directions régionales du MELS et des commissions scolaires.
 7. Même si toutes les instances du milieu scolaire québécois sont invitées à participer à ce projet, comme à d'autres projets, toutes les régions du Québec n'y participent pas. Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport a l'habitude de faire des « offres de service » auxquelles les régions, commissions scolaires ou écoles peuvent décider ou non de répondre pour en tirer profit. Nous pensons qu'il ne peut en être autrement, considérant que l'obligation ne peut favoriser l'engagement et que le respect des démarches choisies par le milieu scolaire est essentiel.

accompagnent les personnels scolaires et entendent aussi générer des répercussions autant dans les équipes-écoles que dans les classes avec des élèves. Ce projet se veut une offre de partenariat adressée aux différentes régions du Québec ainsi qu'aux secteurs privé et anglophone.

La démarche d'accompagnement proposée aux groupes participants (14 groupes en 2002-2005, composés de 18 à 24 personnes⁸) se veut un processus dynamique et interactif; elle cherche à faciliter les changements annoncés dans le PFEQ dans la perspective d'actions concertées dans le milieu. Ce choix signifie que le cheminement de chacun des groupes n'est pas nécessairement le même et qu'il est déterminé avec et par les personnes accompagnatrices des différents groupes. Chacun des groupes effectue donc un parcours spécifique en développant en quelque sorte son propre modèle, même si celui-ci s'inscrit dans une structure plus large qui correspond à une action provinciale. Ainsi, les groupes décident du cheminement de leur milieu en fonction des choix qu'ils posent, de l'expertise des personnes qui interviennent dans le milieu, des actions déjà réalisées ou du plan d'actions qu'ils entendent réaliser. Dans ce contexte d'accompagnement, les initiatives et la poursuite des actions entreprises par le milieu sont fortement encouragées et l'équipe accompagnatrice provinciale soutient et alimente les groupes en partageant avec eux certains aspects développés ou discutés dans l'ensemble des groupes accompagnés. Cette expertise développée à l'échelle provinciale témoigne de la diversité des entrées qu'il est possible d'emprunter pour cheminer et progresser dans le processus de changement. Tout compte fait, la richesse de cette diversité consolide les conditions de succès de l'implantation de la réforme dans le milieu scolaire.

La recherche permet de conserver rigoureusement les traces de la démarche réalisée: elle témoigne des expériences réalisées dans les milieux qui sont considérés comme des partenaires du PARF. Les données de recherche favorisent l'élaboration d'un matériel d'accompagnement qui sert, entre autres, à la définition de tâches, de

8. De 2002 à 2005, les 14 groupes participants se partageaient comme suit: neuf provenant du secteur public francophone, deux du secteur public et privé anglophone et trois du secteur privé francophone. Durant les années 2005 à 2007, le nombre de groupes varie ainsi que leur répartition. Il devrait y avoir entre 18 et 24 groupes (comportant des sous-groupes), représentant sept régions du secteur public, et des groupes des secteurs privé et anglophone. Au total, si moins de régions sont engagées, davantage de groupes le sont.

situations ou de familles de situations d'accompagnement. Le matériel d'accompagnement rassemblé favorise l'émergence et l'explication de conditions suscitant la mise en œuvre du changement et l'élaboration de pistes, d'outils et de moyens d'intervention. Il peut également se retrouver sous forme de documents de présentation, de fiches diverses dont celles destinées aux personnes accompagnées, de schémas et de synthèses portant sur différentes problématiques ou processus abordés dans l'une ou l'autre région accompagnée. Une partie de ce matériel est aussi mise à la disposition des partenaires au moyen du site Internet du projet : <www.uqtr.ca/accompagnement-recherche>.

S'ajoutant aux productions relatives aux résultats d'analyse et d'interprétation des données issues du projet⁹ et de celles qui participent à la modélisation de la démarche d'accompagnement, le volet « recherche » favorise la pérennité des résultats du projet. Celui-ci continue en effet à jouer un rôle déterminant dans la structuration, la mise en relation et la diffusion des éléments de théorisation ainsi que dans le rayonnement que ces derniers peuvent exercer sur l'ensemble du réseau scolaire et sur la communauté universitaire. La mise en œuvre du volet de la recherche suppose la diffusion des résultats au sens large : présentations réflexives-interactives sur des questions ou des problématiques relatives à l'accompagnement du renouvellement pédagogique, communications (colloques, formations provinciales, etc.) en éducation ou échanges avec d'autres chercheuses et chercheurs ou agentes et agents travaillant à la mise en œuvre du renouvellement en éducation. L'ensemble de ces ressources sert à l'équipe accompagnatrice provinciale ainsi qu'aux personnels scolaires qui peuvent les utiliser comme pistes de réflexion pour interroger leurs pratiques d'accompagnement ou poursuivre le processus de changement en éducation dans leurs propres milieux.

En plus des rencontres d'accompagnement qui se déroulent généralement sur deux jours, à un rythme de trois ou quatre fois par année, différentes formes de suivi sont offertes entre ces rencontres aux groupes, aux institutions ou aux individus qui en font la demande. Ces suivis aident à analyser les pratiques et à transposer

9. Une première analyse des données est disponible depuis septembre 2006. L'accessibilité aux premiers résultats permet d'assurer un réinvestissement rapide des résultats de recherche. Ainsi, le milieu scolaire bénéficie rapidement des résultats obtenus et n'a pas à attendre la fin du projet ou même quelques années plus tard pour les utiliser ou les réinvestir dans l'accompagnement du réseau scolaire.

dans l'action professionnelle les apprentissages faits au regard des visées du programme de formation, de ses constituantes ou de l'accompagnement des personnels scolaires. Les suivis sont facultatifs et peuvent être aussi variés que la participation à des comités de travail régionaux, les visites de commissions scolaires ou d'écoles avec un apport d'éléments de formation, l'utilisation du site à des fins de validation interactive, la compilation et le retour des fiches de réflexion, la rétroaction aux journaux d'accompagnement et à la mise à jour des groupes régionaux.

Au cours des trois premières années du projet (2002-2005¹⁰), les rencontres d'accompagnement-formation poursuivent une intention qui tourne autour d'un thème général qui sert de contenu théorique et d'un processus qui aide à assurer un fil conducteur. Chaque rencontre comporte aussi les aspects suivants :

1. Planification pouvant comporter plus d'une façon de réaliser le plan de travail proposé ou d'y apporter des ajustements dans l'action ;
2. Rédaction de fiches favorisant la réflexion, la discussion, mais aussi la prise de notes et la conservation de traces ;
3. Préparation d'éléments théoriques pour en savoir davantage et enrichir la culture pédagogique des personnes ;
4. Préparation d'exemples ou d'idées de transposition à la pratique ;
5. Invitation aux personnes accompagnées à présenter à des collègues des expériences réalisées ou à réaliser pour susciter une rétroaction ;
6. Incitation à réaliser des expériences dans son milieu entre les rencontres et à en témoigner auprès de ses collègues ;
7. Mise en action de processus d'accompagnement (faire des synthèses, réaliser des rétroactions, simuler des entretiens, observer le questionnement, etc.) ;
8. Participation à des moments de réflexion individuelle ou collective (seul, en petits groupes et en grands groupes) ;
9. Amorçe d'un sujet en guise de préparation à une prochaine rencontre ;

10. Les travaux des deux dernières années du projet (2005-2007) permettront de continuer à développer ce modèle.

10. Préparation collective du contenu du plan de travail de la prochaine rencontre;
11. Réflexion à propos des apprentissages réalisés, des défis ou des expériences à tenter avant la prochaine rencontre ou sur les conditions qui facilitent l'accompagnement et les répercussions de l'accompagnement (ces fiches peuvent également être remplies en cours de rencontre);
12. Rédaction de fiches de réflexion à propos des apprentissages réalisés, des défis ou des expériences à tenter avant la prochaine rencontre;
13. Partage des commentaires portant sur l'un ou l'autre des aspects abordés aux cours des journées de la rencontre.

Dans cette perspective, les volets de la recherche et de la formation sont très liés l'un à l'autre; la complémentarité de ces rôles soutient la pratique réflexive qui caractérise l'ensemble des axes du projet, soit l'accompagnement, la recherche et la formation.

Les finalités de ce projet sont les suivantes. Sur le plan de la recherche, il s'agit de dégager des modèles diversifiés d'accompagnement menant à l'autonomie, de dégager des conditions facilitant l'accompagnement de la mise en œuvre du programme de formation et d'en explorer les répercussions dans les milieux accompagnés. Le projet assure une continuité et une cohérence entre les différents contextes d'accompagnement. Il vise de plus à influencer sur l'enrichissement d'une culture pédagogique et sur le développement d'un agir compétent professionnel pour l'accompagnement qui s'inscrit dans le sens du renouveau pédagogique dans le milieu scolaire.

Il s'agit aussi de soutenir la réflexion et la construction d'une vision partagée du changement, de susciter l'interaction dans et sur l'action et d'élaborer, d'expérimenter et de produire des outils et du matériel d'accompagnement dans une perspective socioconstructiviste pour alimenter les équipes accompagnatrices, aussi bien régionales que locales. Cela est fait à travers l'élaboration, la mise à l'essai, l'analyse, la régulation et la production de tâches et de situations d'accompagnement, mais aussi par l'élaboration d'instruments de collecte de données qui servent également d'outils de formation. Il s'agit, notamment, d'un journal d'accompagnement, de fiches précisant les apprentissages réalisés et les défis que se donnent les personnes accompagnées, de groupes de discussion, d'entrevues, de bilans dressés à différentes étapes avec les personnes participantes,

mais aussi avec l'équipe accompagnatrice provinciale. Cette collecte de données sert à une analyse qui vise à dégager des modèles diversifiés d'accompagnement, des conditions facilitant l'accompagnement et des répercussions de ce type d'accompagnement.

Sur le plan de l'accompagnement-formation, il s'agit de susciter une dynamique réflexive-interactive pour accompagner, former et outiller des personnes intervenantes au plan provincial, lesquelles accompagnent et forment à l'accompagnement les personnes intervenantes au plan régional qui vont à leur tour accompagner les instances locales (commissions scolaires et établissements privés) dans la mise en œuvre du PFEQ à la fin du primaire et au secondaire¹¹.

Pour favoriser davantage l'interaction entre les personnes accompagnatrices de l'équipe provinciale et celles des équipes accompagnées, des rencontres réflexives-interactives sont organisées autour de problématiques du monde scolaire, de thématiques, de concepts en lien avec le programme de formation et l'accompagnement. Ce sont des occasions de mettre en évidence des conceptions, de susciter, reconnaître et mettre à profit des conflits sociocognitifs pour développer davantage un agir compétent professionnel pour l'accompagnement et pour favoriser une plus grande culture pédagogique chez les personnes accompagnatrices, autant provinciales que régionales. Ces discussions ou présentations réflexives-interactives sont également ouvertes à la présence de personnes exerçant différentes fonctions dans le réseau scolaire, que ce soit des responsables de programmes à la Direction générale de la formation des jeunes, des spécialistes des sciences de l'éducation collaborant à la rédaction des différents programmes, des personnels de différents services du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, ou encore des universitaires. Ces différentes ressources contribuent à la réflexion collective, elles participent à la construction des connaissances et à la constitution de nouveaux réseaux d'échanges.

La formation se situe dans une démarche d'accompagnement. Elle vise à ce que les personnes accompagnatrices du milieu scolaire développent des habiletés d'adaptation et de transposition pour modifier la démarche expérimentée en fonction de nouvelles situations d'accompagnement selon différents contextes d'intervention. En d'autres

11. Généralement, chaque groupe participe à quatre rencontres de deux journées consécutives, ce qui correspond à huit jours d'accompagnement-formation par année.

termes, le projet cherche à développer l'autonomie d'accompagnement de manière à ce que les répercussions de l'intervention continuent à produire des effets dans le milieu scolaire. Il importe que la réussite de ce changement se rende jusqu'aux élèves, car le programme de formation diffère grandement de celui qui l'a précédé.

Ce projet entend assurer l'autonomie et le rayonnement des équipes accompagnatrices auprès du milieu scolaire et favoriser la formation ou multiplication de réseaux entre les commissions scolaires, les établissements d'enseignement, sur le plan local, régional et provincial. Le site Internet du projet¹² fournit des informations générales sur le projet, des outils et du matériel d'accompagnement pour l'ensemble du réseau scolaire. Ce site se veut lui aussi un outil d'établissement d'un réseau provincial pour soutenir la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise. Il sert également à recueillir les commentaires à propos des outils et du matériel d'accompagnement de façon interactive, en plus d'inciter à des échanges pour favoriser la construction collective. On peut y diffuser des documents et de l'information destinés à l'accompagnement de la mise en œuvre du programme de formation.

L'intégration du volet de la recherche à celui de l'accompagnement-formation permet de recueillir des données associées à la démarche. Ces données serviront à dégager des modèles diversifiés, des conditions facilitant l'accompagnement et des répercussions du projet, de même qu'à valider du matériel d'accompagnement. Nous visons une réflexion collective et structurée, s'inscrivant dans une démarche rigoureuse qui prend en compte le cheminement de plusieurs groupes. Cette démarche se sera déroulée sur une période plus ou moins longue variant entre trois et cinq années.

3. Accompagnement d'un changement en éducation

Dans la perspective de mener à terme un changement en éducation, il s'avère essentiel de « garder le cap » et de s'interroger constamment sur le sens de ce changement. Qu'est-ce qui est à mettre en œuvre ? En quoi les actions menées vont-elles dans le sens du changement souhaité ? Pour assurer le développement de compétences, il est néces-

12. Adresse du site : <www.uqtr.ca/accompagnement-recherche>.

saire de mettre en place des actions diversifiées et d'avoir l'intention de développer des compétences en accord avec le PFEQ. Cette volonté devrait se refléter dans le contenu des rencontres d'accompagnement-formation, dans les documents produits, dans les questions soulevées, dans les évaluations faites à propos des dispositifs mis en place pour favoriser le changement.

Une façon de garder cette perspective de développement de compétences tout au long du processus d'enseignement-apprentissage-évaluation consiste à mettre ces trois aspects en relation en ne les traitant pas de manière isolée ou séquentielle et en considérant l'évaluation comme partie intégrante de l'enseignement et de l'apprentissage. Pour y arriver, l'évaluation ne devrait pas seulement être considérée comme une résultante ou un aboutissement de l'apprentissage, mais plutôt comme une aide et un soutien à l'apprentissage. Intégrée à l'apprentissage, l'évaluation se manifeste par une série de gestes évaluatifs exécutés par une personne en train d'apprendre avec d'autres personnes qui participent également au processus d'évaluation. Les élèves évaluent leurs apprentissages en collaboration avec leurs pairs ou avec les enseignantes et enseignants, mais aussi en fonction d'une situation donnée et de critères connus.

En ce sens, différents travaux de Lafortune (2004a, b) montrent que le travail en équipe avec les collègues devient incontournable afin d'assurer une continuité entre les cycles d'apprentissage, mais aussi pour continuer à réfléchir sur les moyens à utiliser pour que l'évaluation assure sa fonction d'aide à l'apprentissage. Les échanges, le partage et le travail réalisé avec des collègues contribuent à l'amélioration des pratiques évaluatives et à l'exercice du jugement professionnel (Lafortune, à paraître).

Pour y parvenir, l'engagement dans une démarche de pratique réflexive devient une nécessité qui s'impose, même si l'accompagnement d'une démarche de pratique réflexive s'avère un processus complexe qui demande de faire face, presque tout le temps, à des situations singulières. Et la situation est d'autant plus problématique lorsqu'il s'agit de mettre en œuvre une démarche de pratique réflexive dans le cadre d'un changement majeur comme celui qui est actuellement en cours dans le réseau scolaire québécois.

Dans une telle démarche de pratique réflexive, il devient nécessaire d'exercer un leadership d'accompagnement qui se veut « un processus d'influence qui mène à un changement en éducation allant

jusqu'aux pratiques professionnelles et pédagogiques en classe. Il s'exerce et se développe par la réflexion individuelle et collective et par l'interaction avec les personnels scolaires pour susciter des prises de conscience conduisant à des changements dans l'action. Ce processus s'inscrit dans une démarche de pratique réflexive où la réflexion et l'analyse des pratiques mènent au développement d'un agir compétent professionnel » (Lafortune, 2006a, p. 8 : voir également Lafortune, 2006b).

4. Discussion : quatre constats

Pour accompagner le milieu scolaire, la théorie et la pratique jouent un rôle complémentaire dans la compréhension et l'approfondissement du changement en cours. Il faut considérer comment elles sont étroitement liées dans l'action et comment elles participent à leur développement mutuel. Il importe aussi d'avoir une attitude d'empathie vis-à-vis des enseignantes et enseignants en essayant de comprendre ce que veut dire être dans une classe avec des élèves du primaire ou du secondaire, qu'on y ait déjà enseigné ou pas. Néanmoins, il importe de s'associer au travail réalisé par le milieu scolaire en conservant toutefois un esprit critique ou en apportant parfois des éclairages différents ou d'autres dimensions à prendre en compte. Toutes ces actions peuvent se faire sans jugements de valeur et dans un climat de réciprocité, de partage, de respect et de reconnaissance de l'apport des autres. Ces attitudes permettent de remettre en question des idées et des pratiques. Et, contrairement à une croyance répandue, le changement se fait autant chez les personnes accompagnées que chez celles qui les accompagnent.

Pour pouvoir comprendre l'influence d'une démarche d'accompagnement-formation, il apparaît utile, voire essentiel de l'associer à une démarche de recherche qui témoigne du cheminement réalisé et qui permet de mieux cerner l'ampleur et la complexité du processus d'accompagnement pour faire face à un changement majeur en éducation. L'intérêt de disposer d'un bassin important de données de recherche à analyser, la continuité de l'accompagnement, sa durée ainsi que la possibilité de faire des suivis réguliers favorisent l'ajustement des instruments de collecte de données, leur pertinence et leur analyse. Le recours à une diversité d'instruments de collecte de données favorise également la triangulation des résultats. Tout en

visant la rigueur de la démarche, l'accompagnement-recherche offre un cadre d'intervention souple où il est possible d'ajuster la démarche en cours en examinant et en réinvestissant les données de recherche. Les outils et le matériel d'accompagnement construits avec et pour les personnes accompagnatrices favorisent la prise en compte de l'évolution des modèles élaborés par les milieux pour faire face au changement.

Les personnes accompagnatrices engagées dans un tel projet examinent leur pratique professionnelle et celles de leur milieu au regard des pratiques visées par le changement; elles établissent un dialogue productif entre les fondements, les visées et les constituantes du programme de formation à mettre en œuvre et leur pratique, en passant par une compréhension des concepts associés au renouveau pédagogique en cause; elles sont formées à l'accompagnement à travers une expérience d'accompagnement socioconstructiviste. En apprenant à se situer comme personnes accompagnatrices, elles continuent à développer un agir compétent professionnel vers un leadership d'accompagnement (Lafortune, 2006a). Diverses actions conjuguées participent ainsi au développement et à l'enrichissement d'une culture pédagogique. Les personnes peuvent ainsi se construire un filet de sécurité avant d'intervenir auprès d'autres personnes tout en s'assurant d'avoir une petite longueur d'avance sur les groupes accompagnés.

Cette démarche suppose également la capacité de pouvoir se faire une représentation de sa pratique, de réaliser qu'elle n'est pas figée dans le temps, qu'elle évolue constamment; et cela veut donc dire que les représentations peuvent changer et être revues au cours du processus d'accompagnement. Cela signifie qu'il est nécessaire de savoir réfléchir sur ses pratiques, mais aussi de savoir les soumettre à d'autres qui vont y rétroagir (Lafortune, sous presse; Lafortune et Deaudelin, 2001).

Selon nous, quatre constats importants peuvent être dégagés de cette réflexion. 1) La mise en œuvre d'un changement en éducation repose essentiellement sur l'engagement des personnes dans une démarche de pratique réflexive. En dehors de cette démarche, le changement risque d'être très superficiel; il pourrait même ne jamais être mis en action. 2) Une vision partagée du changement passe par un travail en équipe de collègues, les interactions entre les personnes entraînant nécessairement des remises en question qui peuvent

souvent conduire à des ajustements et, ainsi, assurer une visée de cohérence entre les pensées, les actions, les croyances et les pratiques. 3) Une compréhension de la complémentarité entre théorie et pratique pour le développement d'une culture pédagogique est nécessaire pour que les personnes accompagnatrices se sentent compétentes à faire des liens entre certaines théories et le programme de formation, entre des choix pédagogiques et les fondements de certaines pratiques... 4) Enfin, l'association de la recherche à accompagnement-formation devient une priorité, surtout lorsqu'on veut garder des traces de la démarche pour en faire une analyse afin de comprendre ce qui est effectivement mis en œuvre dans le changement.

■ Conclusion

Ce texte présente certains résultats préliminaires issus du projet Accompagnement-Recherche-Formation. Ces résultats sont le reflet d'une action concertée entre une équipe accompagnatrice provinciale (intervention et recherche) et ses partenaires qui sont les différentes régions administratives du réseau engagées dans le PAREF, l'Université du Québec à Trois-Rivières, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (DFTPS et DGFJ). Au cours des interventions menées dans le cadre de ce projet, l'équipe provinciale accompagne des équipes accompagnatrices issues des régions, des secteurs public et privé et de la communauté anglophone pour soutenir la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise. En considérant l'ampleur du projet et les ramifications qu'il a su développer au fil des années, le rôle qu'il a joué dans le milieu scolaire et les résultats d'analyse qui se dégagent de l'intervention qui se poursuivra jusqu'en 2007, nous pensons que les résultats du projet peuvent servir à asseoir les intentions, les actions, à dégager des orientations et à cibler des priorités à donner à ce type d'intervention visant l'accompagnement de différents personnels scolaires lors d'un changement majeur en éducation.

Ainsi, l'accompagnement diffère de celui qui consiste à aider un enseignant ou une enseignante à tenter une expérience pédagogique intéressante; il s'agit plutôt d'aller vers un mandat de changement. Nous pensons ici à la mise en œuvre d'un changement prescrit: un programme de formation qui serait élaboré selon une logique de compétences. Dans ce contexte, l'accompagnement cherche à établir

une certaine cohérence entre ce qui est proposé par le nouveau pédagogique et les pratiques scolaires. Il s'agit d'amener les personnes à se donner une vision partagée du changement, de les encourager à analyser leur pratique en fonction de cette vision pour que leurs actions pédagogiques et professionnelles soient compatibles avec le nouveau pédagogique. Se donner une vision partagée ne veut pas dire que les personnels scolaires peuvent interpréter le changement comme ils le voudraient. En contrepartie, ils peuvent réfléchir à ce changement pour mieux le comprendre et approfondir la compréhension qu'ils en ont. Ils peuvent comparer cette vision construite avec leurs collègues aux pratiques scolaires pour aller vers une plus grande cohérence qui soit davantage en lien avec le changement souhaité. La démarche d'accompagnement amorcée¹³ a permis de dégager certaines orientations à donner à l'accompagnement d'un changement en éducation. Ces orientations pourraient être réinvesties dans différents contextes d'accompagnement, auprès de différents personnels scolaires. Elles s'énoncent comme suit :

- accompagner un changement dans une perspective socio-constructiviste ;
- développer un agir compétent professionnel vers un leadership d'accompagnement (Lafortune, 2006a) ;
- établir un partenariat avec le milieu scolaire ;
- construire une vision partagée du changement ;
- passer à l'action ;
- s'engager dans une démarche réflexive-interactive ;
- enrichir la culture pédagogique ;
- encourager la formation de réseaux.

Les explicitations de ces orientations sont présentées dans les résultats de l'analyse qui est en cours de rédaction.

De cette démarche, nous pensons que les organismes ou les personnes qui proposent, prescrivent et accompagnent un changement ont avantage à comprendre que le changement n'est jamais mis en application tel que les concepteurs et conceptrices auraient voulu ou anticipé qu'il se fasse. Il y a souvent un décalage entre les deux

13. Pour en savoir davantage sur le projet d'Accompagnement-Recherche-Formation pour la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise, on peut référer au site <www.uqtr.ca/accompagnement-recherche>.

visions, mais cela ne signifie pas nécessairement que la vision qu'on se fait du changement s'appauvrit. Celle-ci s'enrichit souvent de regards pluriels que les personnes portent sur l'objet de changement. Dans une perspective socioconstructiviste, il importe de concevoir que l'application du changement sera adaptée selon les conceptions et les convictions des personnes qui le mettent en œuvre au quotidien. Cependant, les actions entreprises peuvent aider à établir des liens de cohérence entre le changement apporté et les fondements qui ont été établis initialement. Pour y arriver, il semble nécessaire d'apprécier et de reconnaître la qualité du travail qui se fait dans le milieu scolaire en s'engageant à titre de partenaires avec les personnels, et cela même si on n'est pas toujours en accord avec toutes les actions entreprises. Il semble nécessaire de saisir que le *statu quo* n'est plus recevable du fait que le monde évolue constamment. Pour changer, il importe d'offrir des outils et du matériel d'accompagnement utiles à la construction d'une vision partagée du changement proposé afin de saisir l'importance et la portée de celui-ci et de mieux comprendre les raisons qui le justifient.

Bibliographie

- BOUCHER, L.-P. et S. JENKINS (2004). «Un soutien au processus de transformation des pratiques au primaire», dans M. L'Hostie et L.-P. Boucher (dir.), *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 83-106.
- CHARLIER, É., K. DEJEAN et J. DONNAY (2004). «Nouvelles postures de travail du chercheur en éducation: analyse d'une intervention», dans G. Pelletier (dir.), *Accompagner les réformes et les innovations en éducation. Consultance, recherches et formation*, Paris, L'Harmattan, p. 125-143.
- DIONNE, L. (2004). «L'espace de médiation: un lieu de réflexion sur les rôles et la posture du chercheur», dans M. L'Hostie et L.-P. Boucher (dir.), *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 63-80.
- EITAYEBI, M. (2007). «Regards croisés sur la réforme du curriculum au Niger et au Rwanda», dans L. Lafortune, M. Ettayebi et Ph. Jonnaert (dir.), *Observer les réformes en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 169-198.
- GATHER THURLER, M. (2004). «Accompagner l'innovation de l'intérieur: paradoxes du développement de l'organisation scolaire», dans G. Pelletier (dir.), *Accompagner les réformes et les innovations en éducation. Consultance, recherches et formation*, Paris, L'Harmattan, p. 69-99.

- JONNAERT, Ph. et M. ETTAYEBI (2007). «Le curriculum en développement», dans L. Lafortune, M. Ettayebi et Ph. Jonnaert (dir.), *Observer les réformes en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 15-32.
- JONNAERT, Ph. et D. MASCOTRA (2007). «Socioconstructivisme et logique de compétences pour les programmes d'études», dans L. Lafortune, M. Ettayebi et Ph. Jonnaert (dir.), *Observer les réformes en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 53-76.
- LAFORTUNE, L., avec la collaboration de S. CYR et B. MASSÉ (2004a). *Travailler en équipe-cycle. Entre collègues d'une école*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- LAFORTUNE, L. (dir.) (2004b). *Le questionnement en équipe-cycle. Questionnaires, entretiens et journaux de réflexion*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- LAFORTUNE, L. (2005). *Accompagner la pratique réflexive dans un contexte de changement en éducation*, Texte d'une conférence présentée lors de la rencontre provinciale des personnes-ressources du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, publié sur le site Web de ce même ministère.
- LAFORTUNE L. et collaborateurs (2006a). *Leadership d'accompagnement socioconstructiviste : vers un agir compétent professionnel*, Document inédit, Trois-Rivières, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, et Université du Québec à Trois-Rivières.
- LAFORTUNE, L. (2006b). «Leadership pédagogique dans le contexte d'un renouveau : compétences et programme de formation», *Le point en administration scolaire*, 8(3), p 10-14.
- LAFORTUNE L. (sous presse). «Accompagnement-recherche-formation d'un changement en éducation : un processus exigeant une démarche de pratique réflexive», *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, revue des HEP de Suisse romande et du Tessin.
- LAFORTUNE, L. (à paraître). «Jugement professionnel : accompagnement socioconstructiviste dans une démarche de pratique réflexive», dans D. Laveault, C. Lebel et Louise M. Bélair (dir.), *Valider une professionnalité : quel(s) rôle(s) pour l'évaluation ?*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa.
- LAFORTUNE, L. et C. DEAUDELIN (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- LAFORTUNE, L., C. DEAUDELIN, P.-A. DOUDIN et D. MARTIN (dir.) (2001). *La formation continue : de la réflexion à l'action*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- LAFORTUNE, L., C. LEPAGE et R. LANDRY (accepté). «Rôle de la recherche dans l'accompagnement-recherche-formation d'un changement en éducation», dans L. Lafortune et P.-A. Doudin (dir.), *Rôle de la recherche et du questionnement dans la formation*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- LAFORTUNE, L. et D. MARTIN (2004). «L'accompagnement : processus de coconstruction et culture pédagogique», dans M. L'Hostie et L.-P. Boucher (dir.), *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 47-62.
- L'HOSTIE, M. et L.-P. BOUCHER (dir.) (2004). *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ) (2001). *Programme de formation de l'école québécoise: éducation préscolaire, enseignement primaire*, Québec, MEQ.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ) (2004). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, 1^{er} cycle*, Québec, MEQ.
- PAUL, M. (2004). *L'accompagnement: une posture professionnelle spécifique*, Paris, L'Harmattan.
- PELLETIER, G. (dir.) (2004). *Accompagner les réformes et les innovations en éducation. Consultance, recherches et formation*, Paris, L'Harmattan.
- RUNNER, P. (2007). «Mondialisation, évolution des curriculums», dans L. Lafortune, M. Ettayebi et Ph. Jonnaert (dir.), *Observer les réformes en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 115-130.
- SAVOIE-ZAJC, L. (2004). «Les communautés de pratique des chercheurs et des enseignants: contribution de la recherche à l'accompagnement du changement», dans G. Pelletier (dir.), *Accompagner les réformes et les innovations en éducation. Consultance, recherches et formation*, Paris, L'Harmattan, p. 211-135.
- SIMBAGOYE, A. (2007). «La réforme curriculaire dans les écoles de langue française de l'Ontario», dans L. Lafortune, M. Ettayebi et Ph. Jonnaert (dir.), *Observer les réformes en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 131-168.

3

Socioconstructivisme et logique de compétences pour les programmes d'études¹

Un double défi

Philippe Jonnaert

*ORÉ, Université du Québec à Montréal
jonnaert.philippe@uqam.ca*

Domenico Masciotra

*ORÉ, Université du Québec à Montréal
masciotra.domenico@uqam.ca*

-
1. Les auteurs remercient Rosette Defise de l'Université de Sherbrooke qui a enrichi ce texte de ses nombreuses remarques et suggestions. Ils remercient aussi les rédacteurs québécois des programmes d'études de la formation générale de base des adultes ainsi que les rédacteurs nigériens des programmes d'études, à travers les multiples et riches échanges desquels ces réflexions et par la suite ce texte ont été rendu possibles.

La réforme de la formation générale de base des adultes au Québec s'inscrit dans le contexte plus global de la refondation du curriculum de l'école québécoise. Ce texte se centre essentiellement sur les défis que les rédacteurs des programmes d'études pour la formation générale de base des adultes ont à relever dans le cadre de cette réforme. Les programmes dont il est question dans ce texte ciblent un public d'adultes peu scolarisés. Les orientations définies dans le curriculum québécois en constituent les balises fondamentales. Dans le curriculum québécois, la formation générale de base des adultes occupe une place à part, bien que l'ensemble des orientations qui y sont prônées soient cohérentes avec celles proposées pour la formation des jeunes. Dans ce texte, les concepts de curriculum et de programme d'études sont utilisés en respectant les entendements qui leur sont attribués dans le premier chapitre du présent ouvrage (Jonnaert et Ettayebi, 2007).

Les rédacteurs des programmes d'études ne disposent pas d'une réelle marge de manœuvre par rapport aux prescrits du curriculum. Il est important qu'ils aient, d'une part, une bonne compréhension des prescrits du curriculum et que, d'autre part, ils puissent opérationnaliser ces orientations dans les programmes d'études afin qu'à leur tour les enseignants les rendent fonctionnels dans les salles de classe. Le nouveau curriculum, par la particularité des orientations qu'il prescrit, place les rédacteurs des programmes d'études devant plusieurs défis majeurs :

Ce nouveau curriculum s'appuie sur une vision de l'enseignement et de l'apprentissage qui intègre le socioconstructivisme et l'approche par compétences. L'approche par compétences a été retenue parce qu'elle vise à amener l'adulte à faire des apprentissages durables et réutilisables. Elle aide l'adulte à prendre conscience des ressources qu'il mobilise en situation d'apprentissage afin de mieux agir sur elles.

[..] Par ailleurs, la conception de l'apprentissage retenue pour le curriculum des adultes s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste. Les adeptes du paradigme épistémologique de la connaissance selon une hypothèse constructiviste soutiennent que, dans cette perspective, le sujet apprend en organisant son monde en même temps qu'il s'organise lui-même. De ce point de vue, le sujet est placé au centre du système de formation et devient responsable de ses propres apprentissages.

[...] Pour sa part, la dimension sociale de l'apprentissage fait référence aux échanges avec les autres. Ces échanges sont essentiels et s'opposent à une approche où on dicte aux apprenants que faire et comment le faire (Medzo et Ettayebi, 2004, p. 55).

Les rédacteurs des programmes d'études doivent ainsi relever un double défi: 1) respecter une perspective socioconstructiviste et 2) respecter une logique de compétences. Comment rédiger des programmes d'études dans le respect de cette double orientation pour laquelle peu d'outils existent? La première section du texte décrit le socioconstructivisme en montrant les contraintes qui s'en dégagent pour les rédacteurs des programmes d'études. Sur cette base, la seconde section décrit un paradoxe auquel les rédacteurs des programmes d'études sont confrontés. En effet, le socioconstructivisme, en tant que paradigme épistémologique de construction et de développement des connaissances, ne s'intéresse pas aux savoirs codifiés dans les programmes d'études, mais bien aux connaissances. La seconde section présente la distinction entre connaissances et savoirs codifiés. La dernière section du texte décrit la logique de compétence que les deux auteurs ont progressivement développée au cours d'un projet d'appui méthodologique apporté aux rédacteurs des programmes de la formation générale de base des adultes au Québec.

1. Comprendre le socioconstructivisme

Les rédacteurs des programmes d'études pour la réforme de la formation générale de base des adultes sont, en majorité, des enseignants expérimentés, habitués à une approche de l'enseignement et de l'apprentissage fondée sur les principes de la pédagogie par objectifs. Il s'agit alors de leur permettre de comprendre le socioconstructivisme, en remplaçant ce paradigme en dehors de toute ambiguïté terminologique et de querelles d'école, tout en leur laissant la liberté de s'appuyer sur leurs acquis, même s'ils relèvent d'autres paradigmes.

Le terme socioconstructivisme (Jonnaert et Masciotra, 2004a; Jonnaert et Defise, 2005) comprend le mot «constructivisme», qui traduit l'idée que toute connaissance relève d'un processus de construction dont le principal acteur est l'apprenant. Quant au préfixe «socio», il souligne l'importance des interactions sociales qui influent sur ce processus. Le socioconstructivisme renvoie à la construction de connaissances par la personne en situation dans un contexte social

déterminé. L'apprentissage en action, en situation et en contexte permet à l'apprenant de construire lui-même ses propres connaissances et ses compétences, tout en interagissant avec les autres et en adaptant ce qu'il connaît déjà aux exigences de la situation. Le développement d'une compétence s'appuie sur la construction de connaissances, qui deviennent à leur tour des ressources pour le développement de la compétence. Mais, en même temps, la compétence facilite la construction de ces connaissances et les renforce, parce que la personne peut les utiliser de façon finalisée et donc signifiante en situation. Par exemple, des étudiants de cinquième secondaire préparent la construction de la maquette en relief du mont Bellevue, à proximité de l'Université de Sherbrooke. Pour réaliser ce travail, ces étudiants doivent avoir construit une connaissance opératoire des courbes de niveaux, mais, en même temps, c'est parce qu'ils utilisent ces connaissances pour construire une maquette en trois dimensions que ces connaissances sont testées, validées et renforcées. Il s'agit là d'une véritable relation dialectique qui s'installe entre situation, connaissance et compétence. Les rédacteurs des programmes d'études, mis en situation d'élaboration des programmes, vivent le même type de dialectique.

1.1. L'impact du socioconstructivisme dans les classes

Le socioconstructivisme suppose que l'enseignant place l'apprenant dans des situations telles que ce dernier puisse réellement construire des connaissances et développer des compétences. Le concept de situation signifiante pour l'apprenant devient central dans une pédagogie d'inspiration socioconstructiviste (Jonnaert, 1996; Jonnaert et Pallascio, 1996). De même, le socioconstructivisme accorde une grande importance aux connaissances déjà en place chez l'apprenant. En effet, celui-ci agit en situation en fonction de ce qu'il connaît déjà. La dimension « socio » suppose que l'enseignant facilite les interactions entre les élèves. Un curriculum d'inspiration socioconstructiviste a un impact certain sur l'organisation et la gestion quotidiennes des activités d'apprentissage dans les classes. Il stimule une pédagogie qui favorise l'action des apprenants, qui prend en considération les connaissances déjà en place et qui s'appuie sur les interactions sociales. Le socioconstructivisme suppose le passage d'une logique de transmission des savoirs à une logique d'apprentissage et de construction des connaissances. Le défi des rédacteurs des programmes d'études est de proposer des situations qui permettront à l'enseignant de replacer l'apprenant au cœur de la dynamique de l'enseignement et de l'apprentissage.

1.2. L'impact du socioconstructivisme sur les programmes d'études

Dans les programmes d'études, l'impact du socioconstructivisme se traduit essentiellement par l'importance accordée aux situations. Il s'agit, pour les rédacteurs des programmes d'études, d'organiser des contenus qui s'avèrent essentiels au traitement compétent de situations par la personne. Cette approche rompt avec les traditionnelles listes de savoirs codifiés que l'enseignant peut prendre tels quels dans des programmes pour les enseigner. Le défi pour le rédacteur des programmes est d'offrir à l'enseignant des situations et des ressources qui puissent enclencher des processus de construction par les apprenants, qui mobilisent et s'articulent aux connaissances déjà en place et qui suscitent des interactions sociales. Par exemple, les programmes de la formation générale de base des adultes au Québec présentent des classes de situations issues d'enquêtes et d'analyses réalisées sur les situations de vie du public ciblé par les programmes d'études. Sur les bases de ces classes de situations s'ajoutent les programmes d'études qui présentent ce que peut être un traitement compétent des situations appartenant à ces classes ainsi que les ressources utiles à ce traitement :

Description d'une classe de situations avec des exemples de situations.	Description de ce que pourrait être le traitement compétent de ce type de situations en termes de catégories d'activités avec des exemples d'activités.	Listes non exhaustives de ressources sur lesquelles peuvent reposer ces activités, dont les savoirs.
---	---	--

1.3. L'impact du socioconstructivisme pour les rédacteurs de programmes d'études

Actuellement, la littérature sur le développement curriculaire fournit aux rédacteurs des programmes un important corpus théorique et empirique issu du cadre général de la pédagogie par objectifs (PPO), sur lequel ils peuvent s'appuyer pour élaborer des programmes. Ils n'ont cependant accès, aujourd'hui encore, qu'à très peu d'éléments pour rédiger les programmes lorsque le curriculum prescrit une orientation socioconstructiviste. Par exemple, ils sont placés eux-mêmes dans des situations qui leur demandent de construire des réponses innovantes

aux questions curriculaires relatives à une orientation socioconstructiviste des programmes d'études. Ils sont alors eux-mêmes confrontés à la nécessité de développer et d'essayer des méthodes certes innovantes, mais encore trop peu éprouvées. Les rédacteurs, dans leur propre processus de construction des programmes, sont ainsi placés eux-mêmes dans une démarche socioconstructiviste. La viabilité de leurs connaissances et de leurs expériences antérieures, à propos des contenus des programmes d'études, est sans cesse contestée et remise en cause. Les résultats de leurs constructions et de leurs re-constructions de programmes sont confrontés aux avis des pairs et des experts comme à la contrainte de l'orientation socioconstructiviste suggérée par le curriculum.

2. Connaissances et savoirs : des distinctions à établir

Le socioconstructivisme s'intéresse aux connaissances, à leur nature, à leur processus de construction et à leur utilisation par les personnes qui les ont construites. Il ne traite pas des savoirs. En éducation, le constructivisme est une théorie de la connaissance et ne constitue pas une épistémologie des sciences qui porterait alors sur la construction par les sciences de savoirs, retenus par une communauté pour être diffusés en son sein, notamment par le moyen des programmes d'études.

Il semble utile, pour le rédacteur des programmes d'études, de distinguer « connaissance » et « savoir ». Conne (1992), dans une perspective déjà développée par Piaget, propose de dissocier les deux concepts. Pour ce chercheur, les connaissances relèvent de la personne qui les construit, tandis que les savoirs sont fixés par un groupe social qui les codifie. Alors que les connaissances appartiennent à la personne, les savoirs sont déterminés socialement et décrits dans des documents et des textes acceptés par une communauté. Les connaissances sont donc personnelles, alors que les savoirs sont sociaux et culturels. L'une, la connaissance, est définie par des propriétés qui relèvent de la cognition ; l'autre, le savoir, est organisé en respectant la logique d'un domaine d'apprentissage et il est qualifié à travers des attributs syntaxiques et sémantiques de l'écriture lorsqu'il est écrit.

Il s'agit donc de deux concepts distincts, même si les savoirs codifiés sont décrits dans des programmes d'études pour que des personnes d'une société donnée construisent des connaissances à leur propos.

2.1. Les savoirs

D'une façon classique, par « savoirs », nous désignons des savoirs constitués, décrits dans des programmes d'études, des manuels scolaires, des ouvrages spécialisés ou dans d'autres documents didactiques (Brun, 1994; Conne, 1992; Jonnaert et Vander Borgh, 2003). Ces savoirs sont socialement admis et valorisés par une communauté. À ce titre ils sont codifiés dans des programmes d'études pour que des personnes fassent des apprentissages à leur propos. Ils appartiennent aux « communautés de savoirs » qui les ont codifiés. Par exemple, les savoirs mathématiques appartiennent à la communauté de mathématiciens. À partir du moment où une société les reconnaît, ils sont valorisés par celle-ci et codifiés dans des programmes d'études afin que ses membres puissent se les approprier.

Les savoirs répondent à la logique de la discipline à laquelle ils appartiennent ou aux pratiques sociales qui les ont générés. Ainsi, décrire les propriétés de l'addition fait nécessairement référence à la logique de l'arithmétique, mais rapporter comment un viticulteur des Cantons-de-l'Est au Québec détermine que ses raisins sont mûrs pour les vendanges renvoie aux pratiques professionnelles des viticulteurs pour choisir le moment propice aux vendanges. C'est sur la base de ces références, logique de l'arithmétique et logique des pratiques sociales² des viticulteurs, que ces savoirs sont ensuite inscrits dans des programmes d'études ou des manuels de formation. Dans l'un et l'autre cas, cependant, le savoir codifié est écrit. Il répond donc à une double logique : 1) la logique de la discipline ou des pratiques sociales de référence ; 2) la logique de l'écrit, qui est syntaxique et sémantique. En aucun cas, un savoir codifié ne peut être décrit à l'aide de qualificatifs qui relèvent de la cognition. Par exemple, parler de « savoirs procéduraux » est une aberration, puisqu'un savoir codifié ne renvoie pas à la cognition, mais à un texte dans un programme ou à un autre type de document écrit, ainsi qu'à la logique des savoirs de référence, à une

2. Les pratiques professionnelles des viticulteurs sont incluses dans la catégorie plus générale des pratiques sociales et sont donc, de ce fait, des pratiques sociales.

discipline ou à une pratique sociale. Le concept de «savoir» relève de la syntaxe et de la sémantique et l'adjectif «procédural» ne peut que qualifier un attribut de la cognition. Un savoir codifié peut être lisible, clair, compréhensible, bien écrit, mais rien de plus ; et il n'est certainement pas «procédural», «déclaratif» ou «conditionnel».

Exemple de savoir codifié, écrit dans un dictionnaire des mathématiques

Une égalité est l'affirmation que ses deux membres sont des expressions d'un même objet, nombre, vecteur, figure, etc.

Si l'on peut, en remplaçant ces expressions par des expressions équivalentes, transformer l'égalité en identité, c'est qu'elle est vraie, sinon elle est fautive (Baruk, 1992, p. 398).

Quelques idées à retenir à propos des savoirs (Jonnaert et Defise, 2005)

- Ils sont **reconnus et admis** par une communauté de savoirs (les viticulteurs, les mathématiciens, etc.).
- Ils relèvent du **patrimoine culturel** de cette communauté.
- Ils sont **codifiés** dans des documents écrits (code écrit) ou selon un langage (code oral ou autre) admis par cette communauté.
- Ils sont caractérisés par des **propriétés sémantiques et syntaxiques** (de l'écrit ou de l'oral) et non par des propriétés de la cognition.
- Ils sont le produit de **codifications décontextualisées** (un savoir codifié dans un programme d'études ne précise pas dans quel contexte ce savoir est construit ou est applicable).

2.2. Les connaissances

Les connaissances sont construites par les personnes elles-mêmes, tout au long de leurs expériences. Elles leur sont spécifiques et font partie de leur patrimoine cognitif. Même si elles sont construites à travers ses expériences sociales, elles sont intimement liées au développement personnel d'un individu qui construit le monde dans lequel il vit, le sien, tout en se construisant. Étant donné la diversité des expériences de chacun, une personne a rarement une connaissance identique à celle d'une autre personne, même si les deux vivent des expériences

ou des apprentissages scolaires simultanément, et à propos d'un même savoir codifié. Les connaissances ont un caractère personnel. Des notions apparemment aussi triviales que le signe d'égalité (=) dans une opération arithmétique renvoient à des connaissances très différentes chez les personnes qui les utilisent.

Exemple de connaissances d'élèves à propos du signe d'égalité

Voici sept catégories de réponses relevées auprès de 48 élèves de 4^e année primaire, lorsque nous leur posons la question: «Qu'est-ce que ce signe veut dire pour toi?» en leur montrant le signe d'égalité (=) dans plusieurs opérations arithmétiques sur des entiers naturels (Jonnaert, 2002, p. 254-255):

Types de conception	N	Interprétation
1. <i>Ça veut dire «égal».</i>	20	Se limitent à la signification verbale du signe.
2. <i>On met égal quand c'est pareil.</i>	8	Évoquent l'égalité numérique des membres de l'opération.
3. <i>Ça me dit d'écrire une réponse.</i>	7	Le signe (=) correspond à une injonction demandant à l'élève d'écrire le résultat de l'opération.
4. <i>Ça veut dire combien ça fait dans le calcul.</i>	5	Le signe est un indicateur du résultat de l'opération.
5. <i>On met égal là pour qu'on écrive la réponse là.</i>	4	Le signe permet de localiser la place du résultat de l'opération.
6. <i>Quand c'est plus on met un égal plus grand, quand c'est moins on met un égal plus petit.</i>	2	Le signe d'égalité fournit un ordre de grandeur de la réponse en fonction du signe de l'opération (uniquement additif ou soustractif).
7. <i>S'il y a rien d'écrit après (=), c'est qu'on doit faire le calcul: ça me dit «fais le calcul».</i>	2	Le signe correspond à une injonction demandant à l'élève de résoudre l'opération.

Cet exemple illustre un ensemble de constructions par les élèves à propos du savoir codifié décrit dans la section précédente. Pour aucun de ces élèves, nous ne retrouvons, telles quelles, toutes les caractéristiques du savoir codifié qui sont présentes dans la définition du dictionnaire des mathématiques admis par la communauté de savoir des mathématiciens. Mais au départ de cette connaissance que chacun de ces élèves a du signe (=), de nouvelles connaissances peuvent être

construites. En d'autres termes, une connaissance n'est pas statique, voire figée : elle est dynamique et agit comme un processus permettant la construction d'autres connaissances. C'est un processus en spirale. Cette connaissance que chacun des 48 élèves a du signe (=) influence les connaissances qu'ils se construisent, par exemple, à propos des propriétés des opérations arithmétiques. Par ailleurs, ces connaissances du signe (=) sont elles-mêmes en construction et sont aussi des reconstructions à propos d'autres savoirs et d'autres connaissances déjà construites. Dans Jonnaert (1988), nous retraçons des chaînes de certaines connaissances d'élèves de 5^e année primaire et montrons la complexité et la diversité de leur construction, mais aussi combien elles peuvent provoquer des conflits cognitifs avec les savoirs décrits dans les programmes d'études. Traoré (2006), dans une même logique, montre l'écart qui existe entre les connaissances mathématiques utilisées dans des situations de la vie quotidienne (vente de mangues, construction de cases, etc.) par des habitants d'une région du Burkina Faso et les savoirs présentés dans les programmes d'études.

Quelques idées à retenir à propos des connaissances
(Jonnaert et Defise, 2005)

Le constructivisme est une théorie du connaître plus que de la connaissance : en effet, la connaissance est toujours une connaissance en action. La connaissance est « action », elle construit tout en se construisant et se reconstruisant elle-même. La connaissance ne se comprend que dans et par l'action en situation (Masciotra, 2004 ; Roth et Masciotra, 2004). Sur cette base constructiviste, les caractéristiques suivantes des connaissances peuvent être retenues.

- Elles **émergent des contextes** dans lesquels elles s'activent. Elles sont sémantiquement et pragmatiquement contextuelles.
- Elles sont **construites** à travers les expériences actives des personnes et non transmises.
- Elles sont **personnalisées**, non universelles, bien que, collectivement, plusieurs personnes puissent avoir des connaissances à propos d'une même réalité.
- Elles sont **dynamiques** et non figées. Les connaissances sont des potentiels d'action et ne s'expriment que dans et par l'action en situation.

- Elles sont l'expression de l'agir viable dans une réalité et ne constituent pas **une copie conforme** de cette réalité. La connaissance est ontogénétique : elle génère la réalité (Masciotra, 2004 ; Roth et Masciotra, 2004).
- Elles sont en **processus**, en constante évolution car elles permettent, par leur adaptation, la construction de nouvelles connaissances, et ne sont pas un « état ».
- Elles sont **viables** tant et aussi longtemps qu'elles ne sont pas contredites par le contexte dans lequel elles interviennent.
- Elles sont caractérisées par des propriétés qui relèvent de la **cognition**, c'est-à-dire de la structuration cognitive chez la personne.

Le constructivisme s'intéresse aux connaissances des personnes, et moins, voire pas du tout, aux savoirs, même si, en contexte scolaire, les apprenants sont invités à construire des connaissances relatives aux savoirs codifiés dans les programmes d'études.

Les textes d'un programme d'études présentent, entre autres, des savoirs. Les constructions par les personnes, à propos des contenus de ces programmes, relèvent de leurs connaissances et sont désormais des constructions à propos des savoirs, mais elles ne peuvent se confondre avec ces derniers. Il n'y a pas nécessairement de correspondance entre les contenus des programmes d'études et les connaissances construites par les apprenants. En effet, chacun construit ses connaissances en situation en fonction de ses propres expériences, de sa façon d'adapter ce qu'il connaît déjà aux contraintes et aux ressources de la situation, de sa conception de la situation et des actions qu'il peut y mener. Souvent, il y a conflit entre les savoirs présentés dans les programmes d'études et les connaissances des personnes (Jonnaert, 1988). Les rédacteurs sont confrontés à ce paradoxe. Ils doivent cependant prendre conscience que ce qu'ils écrivent dans les programmes d'études ne peut, en toute logique, relever des connaissances. Ils analysent des situations pour suggérer des ressources afin de les traiter. Les savoirs font partie de ces ressources, mais ils ne sont pas toutes les ressources. Cependant, au moment où ils écrivent les programmes, ils ne peuvent décrire des connaissances, puisque celles-ci ne sont pas encore construites. Cependant, et c'est là que se situe également le paradoxe, les rédacteurs écrivent des savoirs codifiés pour que des apprenants construisent des connaissances à leur propos. Il s'agit là d'un défi majeur. Par exemple, la confusion entre savoir et connaissance suscite des difficultés sur le

plan de l'évaluation, puisque l'enseignant, à travers les épreuves qu'il construit, fait émerger les connaissances de ses élèves, alors qu'il veut voir apparaître les savoirs décrits dans les programmes d'études et à propos desquels il a construit ses enseignements. Il y a là un problème de mesure, puisque l'étalon utilisé, le savoir décrit dans les programmes d'études est d'une tout autre nature que l'objet mesuré, les connaissances des élèves, un peu comme si l'on mesurait une masse avec des unités de capacité.

Si cette distinction entre savoir et connaissance permet au rédacteur d'un programme d'études de mieux comprendre l'impact d'une perspective socioconstructiviste sur son travail, sa tâche se complexifie s'il doit en outre adapter sa vision des programmes à une logique de compétences.

3. Une logique de compétences

Il faut d'abord définir les compétences, déterminer les qualités recherchées d'un programme d'études, analyser la compétence effective et la compétence référentielle selon une triple logique.

3.1. Définir les compétences

D'une manière générale, une compétence se définit comme le résultat du processus par lequel une personne mobilise et articule entre elles un ensemble de ressources pertinentes et traite efficacement une situation à l'aide de ces ressources. Une compétence peut être assimilée à l'adaptation d'une personne aux exigences de la situation dans laquelle elle se trouve et dont, finalement, elle fait partie intégrante.

La compétence est le résultat de la mise en œuvre par une personne en situation, dans un contexte déterminé, d'un ensemble diversifié mais coordonné de ressources ; cette mise en œuvre repose sur le choix, la mobilisation et l'organisation de ces ressources et sur les actions pertinentes qu'elles permettent pour un traitement réussi de cette situation (Jonnaert, Boufrahi, Barrette et Masciotra, 2005, p. 674).

Parler de compétence évoque l'action d'une personne en situation. Le concept de situation devient central dans une réflexion sur les compétences. Zarifian (1999, p. 74) considère que la compétence est une intelligence pratique des situations. Samurçay et Pastré (2001) envisagent la compétence comme un rapport de la personne aux

situations. Braslavsky (2001, p. 13) montre cependant que, selon les régions du monde, cette conception peut prendre des formes différentes :

Dans les pays les plus développés et dans des situations où les traditions humanistes ont davantage de capacités d'intervention, on entend par compétence la capacité des personnes à faire et penser en même temps ; les compétences produisent des développements qui motivent la créativité [...].

[...] Dans d'autres pays, on met en exergue les « *life skills* » ou activités pour la vie quotidienne, qui pourraient arriver à confiner les personnes formées dans cette philosophie aux choses locales et connues.

Le rédacteur des programmes d'études oscille entre ces deux positions évoquées par Braslavsky (1999) : Quel type de compétence adopter ? Les deux points de vue peuvent-ils se côtoyer dans un même programme sans créer d'incohérence ?

Les rédacteurs des programmes d'études pour la formation générale de base des adultes au Québec ont résolu ce dilemme en partant d'une enquête sur les situations de vie des adultes ciblés par les formations. Ils ont analysé ces situations, les ont regroupées en un certain nombre de classes et ont identifié un ensemble de ressources nécessaires à leur traitement. Ils ont ainsi élargi la notion de « *life skills* », en associant aux classes de situations des ressources, dont des savoirs scolaires plus traditionnels. Par ailleurs, ils n'ont pas nommé de compétences, celles-ci ne pouvant, dans une perspective socioconstructiviste, être que construites par les apprenants engagés dans les situations. C'est en ce sens que les deux approches des compétences sont articulées entre elles dans les programmes de la formation générale de base des adultes au Québec.

3.2. Les qualités recherchées d'un programme d'études

Un programme d'études offre, à des degrés divers, des caractères de densité et de flexibilité (Braslavsky, 2001). Un programme est dense lorsqu'il contient des éléments relatifs à l'ensemble des variables sous-tendues par la logique qui le détermine. Par exemple, la logique de la pédagogie par objectifs sous-tend une organisation séquentielle des contenus disciplinaires qui influe sur les objectifs opérationnels, spécifiques, intermédiaires ou terminaux et jusque sur les objectifs terminaux d'intégration. Le programme est considéré comme dense

(avec un degré de densité élevé) s'il reprend systématiquement chacun des paliers d'objectifs pour organiser son contenu. Il est moins évident d'évaluer la densité d'un programme d'études qui tend vers une logique de compétences sans retourner aux variables de la pédagogie par objectifs. C'est ainsi que de nombreux programmes d'études actuels partent d'une logique de compétences, mais aboutissent à des objectifs terminaux d'intégration. Ce mixage de la pédagogie par objectifs et de la logique de compétences entraîne des confusions chez les enseignants et nuit au développement de compétences par les apprenants (Jonnaert et Masciotra, 2004b ; Legendre, 2004). Les rédacteurs des programmes de la formation générale de base des adultes au Québec ont voulu atteindre un certain degré de densité pour leurs programmes, mais en restant à l'intérieur de la seule logique de compétences. C'est pourquoi, après une analyse du développement d'une compétence en situation, ils ont retenu les assises de la compétence comme éléments structurants de leurs programmes : des situations et des ressources à coordonner entre elles. La flexibilité d'un programme est plus difficile à évaluer. Un programme est jugé flexible s'il laisse à l'enseignant une certaine marge de manœuvre entre un minimum prescriptif et un maximum à ne pas dépasser et s'il propose des exemples plutôt que des informations uniques à mémoriser, telles que des listes de savoirs codifiés ou des activités à reproduire dans les classes. Un programme d'études riche présente à la fois un haut degré de densité et un haut degré de flexibilité. Il manifeste aussi un haut degré de cohérence interne, respectant du début à la fin la logique qui le détermine, ainsi qu'un haut degré de cohérence externe avec les autres programmes du curriculum et avec le curriculum lui-même. Les rédacteurs doivent satisfaire à l'ensemble de ces exigences pour bâtir des programmes riches. Au cœur de cette problématique très complexe se trouve la logique de compétences.

Une logique de compétences suppose que les programmes d'études suggèrent aux enseignants l'ensemble des éléments utiles au développement de compétences par les apprenants. Dans le respect d'une telle logique, le rédacteur décrit d'abord des classes de situations ; il simule ensuite des activités qu'une personne pourrait y mener et propose des ressources qui pourraient leur servir de soutien, dont les contenus des disciplines scolaires habituelles. Cela signifie qu'une logique de compétences ne bannit pas les disciplines scolaires des programmes d'études. Toutefois, au lieu d'être présentés en listes de savoirs décontextualisés, ces contenus disciplinaires sont suggérés

en lien avec des classes de situations préétablies. Il s'agit donc moins pour les rédacteurs des programmes d'études d'élaborer des référentiels de compétences que d'analyser des classes de situations pertinentes pour le public ciblé par les programmes et d'en dégager les ressources utiles à leur traitement.

La notion de compétence fait référence à deux fonctions distinctes, selon qu'elle concerne la façon d'agir en situation de la personne ou qu'elle sert d'outil d'élaboration des programmes d'études. Dans le premier cas, la compétence a pour fonction de circonscrire clairement l'ensemble des actions et des ressources mobilisées par une personne agissant avec succès dans une série de situations qui ont du sens pour elle. Dans le second cas, la compétence a pour fonction instrumentale de structurer un programme selon une logique particulière, celle des compétences. Ces deux fonctions sont indissociables et se complètent dans le processus de refondation d'un curriculum. Elles permettent de distinguer la compétence effective de la compétence référentielle.

3.3. La compétence effective

La compétence effective est le résultat de l'ensemble des actions d'une personne mobilisant et utilisant efficacement un faisceau de ressources pour faire face à une situation dans laquelle elle est partie prenante. La compétence effective est ainsi celle que la personne met en œuvre dans ses situations de vie (situations de vie quotidienne, d'apprentissage, de travail, etc.). La fonction essentielle de la compétence effective est de permettre à la personne de s'adapter à ses situations de vie. Cette adaptation facilite le développement de nouvelles compétences à travers l'action en situation et la réflexion sur l'action. Toutefois, une compétence effective n'est jamais un bloc monolithique, figé une fois pour toutes et achevé au terme d'une formation. Une compétence effective est dynamique et se développe tout au long de la vie. Le développement de compétences est, pour ainsi dire, un projet en constant renouvellement par la personne elle-même, dans la mesure où celle-ci est en quête perpétuelle d'adaptation et d'amélioration de ses conditions de vie et de travail. Il s'ensuit qu'une compétence effective ne peut être transmise; c'est la personne elle-même qui la construit, l'adapte et la développe. Une compétence effective est fonction :

- de la représentation de la situation par la personne;
- des buts qu'elle se fixe à travers le traitement de cette situation;

- de l'ensemble des ressources disponibles ;
- des possibilités d'action à disposition et de la viabilité de celle-ci dans le traitement de la situation des actions qu'elle mène à terme ;
- de son regard critique sur le processus de traitement de la situation et les résultats atteints.

Une situation, traitée avec succès ou non, permet de vérifier si les apprenants ont développé une compétence pertinente dans cette situation. Le traitement satisfaisant et efficace de la situation est donc aussi le critère de la compétence. Un programme d'études ne peut décrire une compétence effective, puisqu'elle est en développement, toujours à construire et à reconstruire par la personne pour que celle-ci s'adapte aux situations. En revanche, le développement de compétences effectives par les personnes est une des finalités d'un programme d'études.

L'analyse des compétences effectives devrait permettre aux rédacteurs de déterminer les éléments à placer dans un programme d'études afin d'atteindre un degré de densité suffisant pour que ceux-ci s'inscrivent réellement dans une logique de compétences.

3.4. La compétence référentielle

Une compétence référentielle est codifiée et décrite dans le référentiel de compétences du curriculum, lorsqu'il y en a un. Elle est virtuelle et pourrait être développée par toute personne du public ciblé par le programme, et non plus par une personne en action dans une situation. La plupart des référentiels de compétences existants énoncent des listes de compétences référentielles sur un mode semblable à celui de listes d'objectifs terminaux. Il s'agit sans nul doute d'un artefact dangereux. La fonction de ce type de compétences est de cerner, de définir et d'organiser les ressources de plusieurs programmes d'études ; elles présentent donc un caractère interdisciplinaire.

La sélection et l'utilisation des compétences référentielles à des fins de rédaction de programmes ne peuvent se faire que si le rédacteur ne perd pas de vue les situations de vie pour lesquelles les compétences sont conçues. Nous voyons peu d'utilité à ce genre de référentiel sauf s'il est construit sur la base d'exemples de compétences observées chez des personnes en action dans une situation,

mais, dans ce cas, ces compétences sont effectives. Les rédacteurs des programmes d'études éprouvent des difficultés à reconnaître ce type de compétences.

La compétence référentielle ne peut apparaître que sous une forme codifiée, comme les savoirs. Elle demeure une construction relativement arbitraire des rédacteurs. La compétence référentielle a souvent servi d'organisateur des contenus de programme, ce qui, dans notre perspective, est une erreur qui, dans bien des cas, a fait déraiser les programmes par compétences vers des programmes par objectifs. Pourtant, si les référentiels de compétences présentaient des exemples de compétences mises en œuvre par des personnes pour traiter un certain nombre de situations, et si elles étaient accompagnées de prototypes d'activités réalisées dans les classes pour permettre à des apprenants de les développer, alors ces référentiels permettraient aux programmes d'études d'atteindre un plus haut degré de flexibilité. Ce n'est pas encore le cas, car nous ne disposons pas, d'une part, d'une banque suffisante d'exemples de compétences développées en situation ni, d'autre part, de prototypes d'activités scolaires ayant permis de les atteindre.

3.5. Une triple logique

La logique de compétences, dans une perspective curriculaire, se subdivise en trois : 1) la logique de l'action, 2) la logique curriculaire et 3) la logique de l'apprentissage.

- La **logique de l'action** permet de comprendre ce qu'une personne compétente réalise effectivement en situation et en contexte. La logique de l'action concerne donc la compétence effective. Une logique de l'action est contextualisée dans des situations et dans des contextes.
- La **logique curriculaire** concerne la production de textes écrits, comme les programmes d'études. Les rédacteurs de programmes décontextualisent les compétences effectives et les ressources pour les codifier dans des programmes. Les compétences ne sont toutefois pas des contenus de programmes, ce sont les buts de programmes formulés en termes de traitement compétent d'une classe de situation. En fait, il n'y a pas de contenu d'apprentissage dans les programmes, seulement des possibilités de construction de connaissances et de développement de compétences par les

apprenants. Ce qui sert à délimiter ces constructions et ce développement, ce sont les savoirs jugés essentiels relativement à la classe de situations du programme.

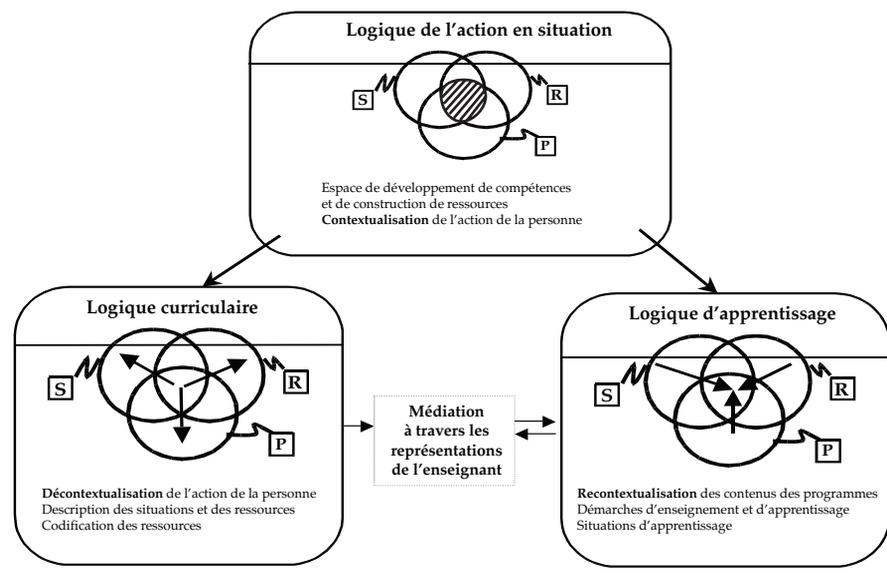
- La **logique de l'apprentissage** concerne les démarches réalisées en classe et qui permettent aux apprenants de construire des connaissances et de développer des compétences. Il s'agit alors de recontextualiser les contenus des programmes d'études.

En salle de classe, ce n'est plus la logique curriculaire qui opère, mais bien la logique de l'apprentissage. Les programmes d'études sont des outils pour l'enseignant. Par l'intermédiaire des représentations que se fait l'enseignant des contenus curriculaires et selon la façon dont il s'en sert pour planifier ses enseignements, on passe de la logique curriculaire à la logique de l'apprentissage. Les programmes d'études lui servent donc à mettre en place des situations d'apprentissage.

Les rédacteurs des programmes d'études travaillent nécessairement dans une logique curriculaire et donc dans une perspective de décontextualisation. Il est en général très difficile pour eux de réfléchir à des contenus qui peuvent être utilisés dans n'importe quelle classe et par n'importe quel enseignant. Les rédacteurs de programmes étant enseignants eux-mêmes, leur propre logique est habituellement très contextualisée dans leurs expériences d'enseignement. La logique de l'action permet de développer le modèle de compétence qui sert d'organisateur des programmes d'études, mais les programmes eux-mêmes ne peuvent s'exprimer en termes d'actions contextualisées, puisqu'ils doivent conserver un caractère quasi universel pour être utilisables dans un grand nombre de classes.

La figure de la page suivante illustre cette triple logique. Les compétences sont toujours situées à l'intersection des trois diagrammes de Venn représentant la situation (S), la personne (P) et les ressources (R). Mais elles s'inscrivent chaque fois dans une logique différente, logique de l'action, logique curriculaire et logique de l'apprentissage, tout en s'appuyant sur le tryptique: contextualisation – décontextualisation – recontextualisation. Le rédacteur des programmes d'études travaille dans une logique curriculaire décontextualisée, mais se réfère à un modèle de l'action en situation pour bien comprendre la logique de compétences. Il construit ses programmes dans une perspective d'apprentissages contextualisés dans les classes.

Les trois logiques interreliées



La logique de l'action se situe, dans le premier diagramme, à l'intersection des trois ensembles ; elle puise sa force et sa logique dans les interactions et la dialectique qui se développent entre la personne, la situation et un ensemble diversifié de ressources. Le tout semble, dans le cours de l'action, indissociable, et c'est en ce sens que la compétence ressemble à une intelligence des situations.

La logique curriculaire est centrifuge. Elle est représentée, dans le second diagramme, par des flèches qui font éclater la compétence en ses composantes. Le rédacteur des programmes d'études analyse la compétence de la personne en action en situation (premier diagramme) pour pouvoir la décrire dans les programmes d'études. Son travail est décontextualisé pour pouvoir être généralisé à un vaste ensemble de classes dans des milieux et des contextes très diversifiés. De ce fait, le contenu d'un programme d'études est général et non particulier.

La logique d'apprentissage, décrite dans le troisième diagramme, est centripète. L'enseignant rassemble les éléments présentés dans les programmes d'études et les recontextualise dans des situations qui ont du sens pour les élèves. Il recrée, dans le contexte qui est le sien et celui de ses élèves, la logique de l'action.

Les programmes d'études sont filtrés par la médiation qu'en fait l'enseignant à travers ses propres représentations des contenus des programmes d'études. Au-delà de l'important travail conceptuel réalisé avec les rédacteurs des programmes, l'accompagnement de la mise en place des réformes est tout aussi important (Lafortune et Lepage, 2007). Les enseignants sont les premiers acteurs par lesquels une réforme peut ou non être implantée.

■ Conclusion

L'ensemble de la réflexion développée en ces lignes est le fruit d'un travail de longue haleine réalisé avec des rédacteurs de programmes. Actuellement, le modèle que nous élaborons est encore en construction, l'approche décrite dans ce texte a recherché la cohérence par rapport aux orientations du curriculum québécois. Ce n'est guère une démarche aisée; il eût sans doute été plus facile d'adopter une approche plus démagogique en conservant les modèles éprouvés de la pédagogie par objectifs. Trop de réformes ont pris ce pas, et dès qu'elles franchissent le seuil des classes elles sont rejetées par les enseignants.

L'approche par compétences est novatrice et complexe. Elle est surtout généreuse et permet le retour de la vie dans les classes, respecte les aspirations des élèves et celles des enseignants innovateurs. Il est trop tôt pour en évaluer les impacts sur la réussite des jeunes, mais déjà, à différents niveaux, elle a été adoptée avec succès. C'est le cas dans certaines facultés de médecine et d'ingénierie ou de génie. Mais Freinet (1964) faisait-il autre chose lorsqu'il créa l'imprimerie scolaire pour un journal rédigé par ses élèves? Ne les a-t-il pas mis en situation et ne leur a-t-il pas permis, de ce fait, de développer un ensemble de compétences?

L'apport du socioconstructivisme à la compréhension des processus de construction des connaissances n'est plus à démontrer. Peut-on, aujourd'hui encore, nier l'importance de l'apprenant dans ses propres démarches d'apprentissage? Une école qui replace l'élève au centre de sa dynamique ne lui rend-elle pas justice? N'est-ce pas le contraire qui était anormal et ressemblait plutôt à une dérive, l'enseignant omniprésent se substituant constamment à l'apprenant?

Le vaste mouvement mondial actuel de réformes permet de recadrer l'école. Et, par là, celle-ci pourra retrouver ses fonctions premières et mieux répondre aux attentes de la société. Elle peut ainsi envisager de former des jeunes qui pourront, tout au long de leur vie, s'adapter aux situations auxquelles ils devront sans cesse faire face.

Bibliographie

- BARUK, S. (1992). *Dictionnaire des mathématiques élémentaires*, Paris, Seuil.
- BRASLAVSKY, C. (2001). *Tendances mondiales et développement des curriculums*, Conférence prononcée au colloque international « L'éducation dans tous ses états : influences européennes et internationales sur les politiques nationales d'éducation et de formation », Bruxelles, Association francophone d'éducation comparée (AFEC). En ligne. <www.ibe.unesco.org/International/IBEDirector/diafecc01.htm#1>. Consulté le 15 janvier 2006.
- BRUN, J. (1994). « Évolution des rapports entre la psychologie du développement cognitif et la didactique des mathématiques », dans R. Artigue, R. Gras, C. Laborde et P. Tavninot (dir.), *Vingt ans de didactique des mathématiques en France : hommage à Guy Brousseau et Gérard Vergnaud*, Grenoble, La Pensée Sauvage, p. 67-83.
- CONNÉ, F. (1992). « Savoir et connaissance dans la perspective de la transposition didactique », *Recherches en didactique des mathématiques*, 9(1), p. 71-116.
- FREINET, C. (1964). *L'imprimerie à l'école et les techniques graphiques*, Cannes, Institut coopératif de l'école moderne.
- JONNAERT, Ph. (1988). *Conflits de savoirs et didactique*, Bruxelles, De Boeck Université.
- JONNAERT, Ph. (1996). « Les apprentissages mathématiques en situation : une perspective constructiviste », dans Ph. Jonnaert et R. Pallascio (rédacteurs invités), *Les apprentissages mathématiques en situation*, *Revue des sciences de l'éducation*, numéro thématique, 22(2), p. 233-252.
- JONNAERT, Ph. (2002). « Une contextualisation des apprentissages arithmétiques », dans J. Bideaud et H. Lehalle (dir.), *Le développement des activités numériques chez l'enfant*, Paris, Hermès, p. 239-264.
- JONNAERT, Ph., S. BOUFRABI, J. BARRETTE et D. MASCOTRA (2005). « Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité », *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), p. 667-696.
- JONNAERT, Ph. et R. DEFISE (2005). *Constructivisme : un cadre de référence*, Dunham, Beauchemin International.
- JONNAERT, Ph. et M. ETTAYEBI (2007). « Le curriculum en développement », dans L. Lafortune, M. Ettayebi et Ph. Jonnaert, *Observer les réformes en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 15-32.
- JONNAERT, Ph. et D. MASCOTRA (dir.) (2004a). *Constructivisme : choix contemporains. Hommage à Ernst von Glasersfeld*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

- JONNAERT, Ph. et D. MASCOTRA (2004b). « À propos de quelques difficultés rencontrées dans l'utilisation du concept de compétence dans les programmes d'études », dans A. Mercier, M. Ettayebi et F. Medzo (dir.), *Le curriculum de la formation générale des adultes. Défis et perspectives d'une réforme. Cahiers scientifiques de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS)*, n° 100, p. 75-94.
- JONNAERT, Ph. et R. PALLASCIO (rédacteurs invités) (1996). *Les apprentissages mathématiques en situation, Revue des sciences de l'éducation*, numéro thématique, 22(2).
- JONNAERT, Ph. et C. VANDER BORGH (2003). *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*, 2^e édition, Bruxelles, De Boeck Université.
- LAFORTUNE L. et C. LEPAGE (2007). « Une expérience d'accompagnement socioconstructiviste d'un changement en éducation », dans L. Lafortune, M. Ettayebi et Ph. Jonnaert, *Observer les réformes en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 33-52.
- LEGENDRE, M.-F. (2004). « Cognitivism et socioconstructivisme: des fondements théoriques à leur utilisation dans l'élaboration et la mise en œuvre de nouveau programme de formation », dans Ph. Jonnaert et A. M'Batika (dir.), *Les réformes curriculaires. Regards croisés*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 13-48.
- MASCOTRA, D. (2004). « La formation à un esprit constructiviste », dans Ph. Jonnaert et D. Masciotra (dir.), *Constructivisme: choix contemporains. Hommage à Ernst von Glasersfeld*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 119-142.
- MEDZO, F. et M. ETTAYEBI (2004). « Le curriculum de la formation générale de base des adultes: un projet novateur », dans A. Mercier, M. Ettayebi et F. Medzo (dir.), *Le curriculum de la formation générale des adultes. Défis et perspectives d'une réforme. Cahiers scientifiques de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS)*, n° 100, p. 45-74.
- ROTH, W.-M. et D. MASCOTRA (2004). « Apprendre, c'est faire émerger », dans Ph. Jonnaert et D. Masciotra (dir.), *Constructivisme: choix contemporains. Hommage à Ernst von Glasersfeld*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 225-254.
- SAMURÇAY, R. et P. PASTRÉ (2001). « La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences », dans J. Leplat et M. de Montmollin (dir.), *Les compétences en ergonomie*, Toulouse, Octares Éditions, p. 101-112.
- TRAOË, K. (2006). *Étude des pratiques mathématiques développées en contexte par les siamous au Burkina Faso*. Thèse de doctorat inédite, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- ZARIFIAN, Ph. (1999). *Objectif compétence. Pour une nouvelle logique*, Rueil-Malmaison, Éditions Liaison.



Le matériel didactique et la réforme des systèmes éducatifs

Monique Lebrun

*Université du Québec à Montréal
Lebrun-brossard.monique@uqam.ca*

Les manuels sont des ouvrages didactiques proposant des contenus d'apprentissage structurés selon une progression bien définie. Ces contenus y font l'objet d'explications, de commentaires, d'exercices d'application et parfois d'épreuves d'évaluation. Leur fonction didactique implique une sélection des connaissances disciplinaires selon les années de scolarité et également une certaine vulgarisation (transposition) de ces connaissances, plus ou moins grande selon les préalables des élèves auxquels ils s'adressent. La sélection des connaissances et des méthodes d'appropriation de celles-ci, telles qu'elles sont exposées dans les manuels, est le reflet de certaines idéologies touchant autant le savoir en lui-même que la conception de l'éducation (par exemple l'accent mis sur les apprentissages fonctionnels, sur le développement de l'autonomie) et de l'apprentissage (par exemple l'importance de la mémorisation) qui circulent dans une société donnée. Nous verrons tout d'abord l'impact des réformes sur les manuels, ce qui nous mènera à parler du système d'approbation des manuels, de l'attitude des enseignants à l'égard du matériel didactique et, enfin, des mutations récentes de celui-ci.

Les réformes des systèmes éducatifs et leurs impacts sur les manuels

Dans les sociétés occidentales, les changements fréquents de programmes provoquent souvent une accumulation de manuels, neufs ou usagés, condamnés au pilon. Ce n'est pas le cas dans les pays du Sud, qui ont souvent toutes les peines du monde à mettre en œuvre la réforme de leurs systèmes éducatifs et à faire paraître des manuels adaptés et peu onéreux. Les manuels étant très liés à des contraintes institutionnelles, dont les changements de programmes sont les principales, il importe au premier chef de parler de ceux-ci.

Les causes des réformes

Normalement une réforme curriculaire ou une réforme de programmes intervient lorsqu'il y a dysfonctionnement dans un système éducatif pour des raisons économiques, socioculturelles ou scientifiques (Radi, sans date, UNESCO). Il peut y avoir, par exemple, non-ajustement aux besoins économiques d'un pays donné (besoin de main-d'œuvre qualifiée); non-ajustement aux besoins culturels (prise en compte de considérations linguistiques, accès à l'éducation des minorités,

instruction civique et religieuse, initiation à la démocratie et aux droits humains) ou, encore, adaptation aux progrès scientifiques et technologiques. La réforme que vit actuellement le système éducatif québécois est bien différente des réformes africaines (Ettayebi, 2007), où l'on note trop souvent la faiblesse des politiques éducatives et une coûteuse importation de matériel didactique. Ce sont les conceptions mêmes d'« apprentissage » et de « discipline » qui sont « revisitées » dans les programmes québécois et, par ricochet, dans les manuels, qui officialisent par leur discours la mission de l'école.

Le rôle des grandes enquêtes internationales dans les réformes

Comme le dit Crahay (2000), les réformes sont souvent impulsées par les grandes enquêtes internationales. On veut non seulement mesurer, mais comparer les acquis des élèves dans les différents systèmes éducatifs : est-ce vraiment raisonnable (Maulini, 2002) ? Chaque État a son histoire, sa culture, ses valeurs (l'importance du français, langue première ou de scolarisation, au Québec). La pression sur les pays en développement, qui veulent imiter les pays du Nord, risque ainsi d'être de plus en plus forte. On peut avancer l'idée que les enquêtes internationales de type PISA ne mesurent pas tout le travail pédagogique et tous les apprentissages. Une myriade de facteurs expliquent les rendements scolaires. La seule constatation que les enquêtes de type PISA peuvent faire, c'est que, dans des conditions socioculturelles constantes, les résultats sont différents sur le plan des performances. On ne peut dès lors s'y fier entièrement pour entamer des réformes.

Quelques limites aux réformes dans les manuels eu égard à la nature des réformes de programmes : deux exemples

Un programme étant par nature prescriptif, il lui revient, entre autres, d'aller dans le sens des finalités de l'éducation (valeurs communes à promouvoir), de même que des contenus globaux de formation. Par la suite, le manuel prend le relais pour expliquer par le menu le quoi et le comment : les deux sont interreliés. Selon Carbonneau et Legendre (2002), il ne faut pas oublier que le programme précise les finalités de l'éducation scolaire et qu'il est, comme tel, marqué par des idéologies et par l'histoire des groupes sociaux concernés. Le programme se situe

essentiellement sur le plan du « quoi » et du « pourquoi », plus rarement sur celui du « comment », même s'il incite à un renouvellement des pratiques.

Martineau (2006) a déjà analysé les rapports particuliers entre programmes et manuels d'histoire, au Québec. L'auteur s'est interrogé sur le rôle joué par les manuels d'histoire dans la réforme pédagogique de 1982, et, plus largement, s'est demandé si un manuel peut porter une réforme pédagogique. La réforme des années 1980 conviait les enseignants à initier les élèves non seulement au produit de l'histoire, mais également à son processus, et, à cet effet, à construire des situations d'enseignement-apprentissage susceptibles de développer des habiletés intellectuelles associées à la démarche historique, tout en leur faisant connaître le passé et en les formant comme citoyens éclairés. La réforme nécessitait un renouveau des manuels. Des devis ministériels furent rédigés en ce sens et, à partir de 1985, de nouveaux manuels ont vu le jour. Des recherches ont cependant démontré que l'enseignement de l'histoire est resté très traditionnel et que les objectifs visés n'ont pas été atteints. Martineau (2006) explique ainsi la situation : d'une part, les documents officiels n'avaient pas toute la clarté voulue, et, d'autre part, il y a eu retard dans l'élaboration de la nouvelle politique d'évaluation des apprentissages. On peut en conclure que, lors d'une réforme, il faut examiner l'ensemble du processus, des manuels à la formation des enseignants, sous peine de trahir l'esprit même de la réforme.

En ce qui a trait au nouveau programme québécois par compétences, nous disent Carbonneau et Legendre (2002), les autorités ont choisi d'unifier le programme de formation en mettant l'accent sur les compétences transversales (intellectuelles, méthodologiques, personnelles et sociales) qui transcendent les disciplines. On considère le point de vue de l'élève, ce qu'il peut faire avec les disciplines ; c'est ainsi que les compétences jouent un rôle intégrateur dans les apprentissages en les liant à une intention éducative (Lafortune et Lepage, 2007).

Dans les nouveaux programmes par compétences, on reconnaît que chaque discipline a ses spécificités, mais on veut surtout que leur interaction permette de construire des projets, de sonder des problématiques se situant à l'intersection de divers champs de savoirs. On est ainsi amené à sortir de la démarche linéaire du matériel didactique. Il va de soi qu'une pareille position joue sur la conception des

manuels, qui, bien que disciplinaires, doivent faire la part de l'interdisciplinarité. Gérard et Roegiers (sans date) avancent l'hypothèse que le surgissement des programmes par compétences dans nos sociétés constitue une réponse aux critiques des programmes par objectifs cloisonnés, qui ont eu cours jusque dans les années 1990: on a voulu remplacer l'acquisition de savoirs non intégrés par «un ensemble intégré de capacités qui permet – de manière spontanée – d'appréhender une situation et d'y répondre plus ou moins pertinemment» (Gérard et Roegiers, sans date, p. 1). C'est ainsi qu'aux traditionnelles fonctions de présentation des connaissances, de consolidation et d'évaluation des acquis dévolues aux manuels se sont ajoutées de nouvelles fonctions concernant le développement des capacités et des compétences (ainsi, apprendre à utiliser ses connaissances en situation), l'aide à l'intégration des acquis, la fonction d'éducation sociale et culturelle étant, quant à elle, revue, nous disent Gérard et Roegiers (sans date).

Le nécessaire dialogue entre l'autorité ministérielle et les enseignants à propos des enjeux de la réforme québécoise

Ce que nous venons d'évoquer à propos des changements dans les programmes et, par conséquent, dans les manuels, touche les enseignants, car il transforme leur rôle. Selon St-Pierre (2001), la réforme actuelle est porteuse de développement professionnel, car la très grande majorité des enseignants actuellement en poste a appris son métier selon un tout autre paradigme. «Le type d'apprentissage qu'on exigera sera, par nature, transformationnel puisqu'il requerra, non seulement des enseignants, mais aussi des écoles elles-mêmes, des modifications importantes de leurs croyances profondes, des connaissances acquises de longue date et de leurs habitudes de pratique.» Ainsi, les enseignants devront se perfectionner en apprentissage coopératif, en pédagogie par projets ou en enseignement stratégique, tout en permettant à leurs élèves de maîtriser les concepts disciplinaires incontournables. Le danger sera grand, dit St-Pierre (2001), de négliger les didactiques disciplinaires, ce qui ferait éventuellement tort au projet d'ensemble de la réforme.

1. Les manuels et leur approbation

Dans nos sociétés occidentales, il est courant que l'État veuille approuver les manuels utilisés dans les écoles, bien que ce ne soit pas le cas partout. Le Québec, par exemple, se distingue de la France par une politique très contrôlante et centralisatrice sur ce sujet.

1.1. Les tensions à l'œuvre dans le contenu et la production des manuels

Dans la production de manuels, on voit à l'œuvre, d'une part, les manifestations d'un certain conservatisme: on voudrait ne retenir que ce qui a bien fonctionné avec les générations précédentes. D'autre part, on est poussé par les avancées des disciplines elles-mêmes, par les théories de l'apprentissage émergentes, de même que par un contexte socioculturel en mutation. L'État lui-même, par le biais des programmes, se fait le propagandiste d'innovations souvent mal comprises et dont les manuels ne sont qu'un pâle reflet, quand ce n'est un reflet distordu. Même si les manuels scolaires se rédigent de plus en plus en équipes regroupant praticiens et chercheurs (Jonnaert et Masciotra, 2007), il n'en reste pas moins que leur conception et leur écriture constituent un défi, tant il leur faut concilier des exigences disciplinaires, didactiques, idéologiques et culturelles émanant de toutes parts. Et cela, sans parler des tensions à l'œuvre dans l'acquisition des manuels par les écoles, la marge de manœuvre de celles-ci étant souvent limitée.

1.2. La catégorisation du matériel didactique

Autrefois, on disposait d'un manuel unique par matière, voire pour l'ensemble du curriculum, comme c'était le cas au Québec au XIX^e siècle. Aujourd'hui, la situation est plus complexe. Ainsi, au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2004), on a trois catégories: les ensembles didactiques, les ouvrages de référence d'usage courant et les catégories autres. L'ensemble didactique comprend différents instruments, dont principalement un manuel de l'élève et un guide de l'enseignant. Il est, au dire des autorités ministérielles, « un outil de soutien, de médiation et de référence. Il doit également viser le rehaussement culturel et la promotion de valeurs sociétales. » Il suit de près le programme ministériel accepté pour un niveau et une matière donnés.

En raison des réformes récentes et aussi du manque d'expérience et de compétence des auteurs relativement aux exigences de cette réforme, quelques rares ouvrages interdisciplinaires ont vu le jour.

Les ouvrages de référence tels que les dictionnaires et les grammaires trouvent également droit de cité dans la catégorie des manuels. Il en est de même des atlas et des bibles, qui doivent eux aussi recevoir l'approbation ministérielle. Toutes les autres ressources utilisées par l'école constituent du matériel complémentaire et, à ce titre, ne nécessitent pas d'approbation; que l'on songe aux ouvrages de référence et aux cahiers d'exercices, qui seront plutôt le choix de l'équipe-école. Il y a eu parfois du rejaquetage de manuels en fonction des changements de programmes (les grammaires) sans que le contenu lui-même change. Il y a actuellement peu de manuels interdisciplinaires: les maisons d'édition les renouvellent en faisant, entre autres, appel à des conseillers pédagogiques d'horizons divers, qui doivent travailler en collaboration.

1.3. Les critères d'évaluation du matériel didactique

En général, les ministères de l'Éducation disposent de moyens pour sélectionner et approuver le matériel utilisé dans les écoles. Tous ne le font pourtant pas: en France, par exemple, le ministère de l'Éducation nationale n'approuve pas le matériel didactique. Le Québec dispose d'un Bureau d'approbation du matériel didactique qui est relativement prescriptif et correspond à des pratiques ancrées dans son histoire, les comités catholique et protestant du Département de l'instruction publique ayant, avant la création du ministère de l'Éducation en 1964, surveillé de près l'orthodoxie des manuels produits et utilisés au Québec. Actuellement, on écarte tout matériel didactique ne correspondant pas à l'approche par compétences prônée par les autorités. Le matériel didactique doit également contribuer au rehaussement culturel des élèves et à la qualité de leur langue. L'exactitude des contenus est surveillée, de même que la qualité des méthodes pédagogiques préconisées. Tout matériel doit également respecter les valeurs morales et sociales de la société québécoise et représenter adéquatement sa composition socioculturelle. Ainsi, le gouvernement québécois a été l'un des premiers au monde (MEQ, 1988) à légiférer sur les stéréotypes sexistes (Dunnigan, 1975) et racistes (Mc Andrew, 1987) dans ses manuels.

Dans une optique anti-ethnocentriste ou, si l'on préfère, ethnophile, il est important que les manuels présentent une société comme inclusive, non stéréotypée et sans préjugés, ce qui sert les fondements mêmes de la démocratie et sa cohésion. Les élèves croient souvent que le curriculum concrétise une conception autoritaire du savoir : pourtant, les textes illustrent spécifiquement les normes socialement acceptées, sans que cette description soit complète ou exacte, puisque les femmes, les minorités et les groupes marginaux de notre société n'y trouvent pas toujours place ou, alors, sont sous-représentés. Cela pose la question de la légitimation sociale du contenu des manuels. Le manuel est fondamentalement un ouvrage discursif, qui contribue à la formation de l'identité personnelle et sociale par la présentation des informations, certes, mais aussi par l'incitation à la prise de position personnelle face à des valeurs.

Il ne faut pas oublier, également, que le manuel est une industrie en soi, une entreprise commerciale compétitive dans un marché capitaliste contrôlé par les politiques de l'État. Il existe des pressions considérables pour élever les standards des textes, et pour les rendre plus patriotiques et dans la tradition de la civilisation occidentale ; on veut aussi lier leur contenu aux tests nationaux d'évaluation, voire à des standards internationaux issus de grandes enquêtes. Parallèlement, on veut les rendre plus ouverts aux classes sociales, aux femmes et aux ethnies diverses, comme on l'a dit précédemment. Tout cela démontre à quel point l'insertion des valeurs culturelles à l'école est un processus dynamique et changeant. On retrouve certes une culture dominante, mais celle-ci est également influencée par des sous-groupes. Chacun apporte sa contribution. Ainsi, les néoconservateurs (dont Bloom, 1987, dans *The Closing of the American Mind*) ont souligné le fait que l'on négligeait probablement les grands classiques. De plus, il ne faut pas parler de textes isolés, mais intégrés dans une structure qui en fait ressortir les spécificités. Enfin, n'oublions pas qu'un texte étudié en classe n'est pas forcément un texte appris ou maîtrisé, ou du moins, appris tel quel, les enseignants variant souvent les contextes, les modes de présentation, voire les possibles interprétations.

1.4. Les imperfections inhérentes et contingentes des manuels et leurs causes

Le manuel est donc l'illustration de divers compromis, de choix orientés idéologiquement, ainsi que nous venons de le voir. Les imperfections inhérentes au manuel, selon Vargas (2006), viennent du

fait que celui-ci tient deux discours, l'un pour l'élève et l'autre pour l'enseignant, d'où son hétérogénéité discursive. Les imperfections contingentes du manuel sont dues en partie aux consignes officielles, qui se périment avec le temps, et en partie aux mutations sociales et parfois disciplinaires dont il ne peut tenir compte assez rapidement. Les imperfections contingentes, enfin, viennent, entre autres, de la situation d'urgence dans laquelle le manuel est produit. Néanmoins, nous rappelle Vargas (2006), les enseignants considèrent le manuel comme une valeur sûre autant pour les contenus que pour les suggestions pédagogiques. Il ne faut pas oublier que l'écriture d'un manuel suppose tout un art de la transposition didactique. Didacticiens et pédagogues devraient travailler de concert afin de contrôler la qualité du manuel.

1.5. Les critiques concernant les modalités d'approbation des manuels

Ces critiques sont généralement nombreuses. Ainsi, selon le rapport Inchauspé (1997), au Québec, l'instance évaluatrice se confond avec l'instance de décision, et l'imagination créatrice manque. On souhaite que le MELS continue à approuver le matériel, mais on aimerait bien que les conditions d'approbation soient assouplies,

de façon à laisser davantage de place à l'imagination créatrice et à la responsabilité des auteurs (et des éditeurs), dans le respect toutefois des grandes orientations et du contenu des programmes d'études. Puis, le ministre, de façon à laisser une distance stratégique entre l'instance évaluatrice et l'instance de décision, devrait confier à un organisme externe au Ministère la responsabilité d'évaluer le matériel didactique de base et lui faire des recommandations quant à son approbation (Inchauspé, 1997, p. 88).

On peut comprendre que, devant certaines réactions négatives, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport ait fait son autocritique et désire rajuster ses critères et son processus d'approbation, ainsi qu'on le voit dans l'énoncé de politique éducative *L'école, tout un programme* (MEQ, 1997), où l'on mentionne qu'il faut dorénavant «laisser plus d'autonomie à ceux et celles qui interviennent auprès des élèves» et, face à l'avancée des nouvelles technologies, «remettre en question les fonctions actuelles du matériel didactique, et particulièrement du manuel scolaire». Le document annonce ainsi que la notion même de «matériel de base» sera revue, de même que «les critères péda-

gogiques, éditoriaux et sociaux sur lesquels repose l'évaluation des manuels scolaires», mais cela ne s'est pas encore traduit par une réelle marge de manœuvre relative à l'utilisation des sommes allouées.

1.6. Les interrogations sur l'adéquation du nouveau matériel avec les nouveaux programmes

Lorsque les programmes changent rapidement, comme c'est le cas actuellement au Québec, entre autres en français et en mathématiques, où le programme du primaire de 2001 a succédé à celui de 1995 et où celui du premier cycle du secondaire vient tout juste de remplacer celui de 1994, surgissent des craintes face à un renouvellement trop rapide du matériel. Ainsi, Beaulac (2000) se demande si le matériel publié au Québec à toute vitesse depuis la récente réforme correspond aux orientations des nouveaux programmes, s'il faut remplacer tout le matériel actuellement existant ou si l'on ne peut pas l'adapter simplement aux nouvelles orientations. En fait, les commissions scolaires sont toujours soumises à l'article 230 de la Loi sur l'instruction publique selon laquelle elles doivent s'assurer que, pour l'enseignement des programmes d'études officiels, l'école n'utilise que des manuels scolaires et du matériel didactique approuvés. On peut voir cette situation comme une contrainte ou, au contraire, comme une occasion de remise en question des pratiques.

2. L'attitude des enseignants au regard du matériel didactique

L'appropriation du contenu d'un manuel va de pair avec l'appropriation du contenu d'un nouveau programme. Pour l'enseignant, le manuel est la porte d'entrée vers la réforme: s'il accepte le manuel, il va accepter la réforme. Le manuel permet à l'enseignant de voir ce qu'il y a de nouveau pour lui dans une réforme, et de prévoir s'il accepte ou non de se «laisser déséquilibrer» par cette réforme. Monette (2002) rappelle que les auteurs du rapport Parent craignaient déjà, il y a quarante ans, que le manuel serve uniquement aux mauvais maîtres, ceux-ci étant tentés plus que d'autres par l'enseignement livresque. Ce que voulaient en fait les auteurs du rapport, selon Monette (2002, p. 18), était de «dégager le personnel enseignant de la tyrannie du manuel unique en l'obligeant, en quelque sorte, à

adapter les ressources didactiques à sa disposition». Déjà, le rapport Parent prônait l'autonomie des enseignants par rapport au manuel. Cependant, il faut bien avouer que les programmes exsangues comme les programmes cadres de 1969, s'ils ont favorisé la floraison d'un matériel maison, ont été suivis de programmes à ce point détaillés et adoptant un langage tellement spécialisé, tels ceux des années 1980 et 1990, que les enseignants ont été relativement heureux de voir surgir de toutes parts de l'aide pédagogique sous forme de manuels. Lenoir (2001) se demande s'il n'y aurait pas contradiction entre le paradigme socioconstructiviste choisi actuellement par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) et des manuels très directifs et structurants quant aux situations d'apprentissage proposées, reléguant au second plan à la fois les initiatives de l'enseignant et la nécessité d'ancrer les apprentissages dans la réalité présente dans la salle de classe. En réalité, il convient de nuancer la position de Lenoir (2001) : ce n'est pas le manuel qui est directif, c'est l'usage qu'on en fait. C'est la démarche de l'enseignant qui sera ou pas socioconstructiviste. Et d'ailleurs, on peut également se demander à quoi ressemblerait un manuel qui aurait comme cadre de référence le socioconstructivisme (voir Lafortune et Massé, 2006).

2.1. Les destinataires véritables des manuels

Les manuels sont destinés en priorité aux élèves et, par ricochet, à leurs enseignants. Pourtant, tous se sentent autorisés à les critiquer, et souvent avec condescendance : certains les jugent horriblement conservateurs, et d'autres se plaignent de leur manie de l'innovation permanente, quand ils n'évoquent pas leur jargon abscons.

Les enseignants sont consultés, habituellement par leur école, sur le choix des manuels, mais non sur leur production. En 1997, dans *Énoncé de politique. L'école, tout un programme*, le MEQ est allé dans le sens du rapport Parent en reconnaissant l'autonomie professionnelle des enseignants quant au choix et à l'utilisation du matériel didactique :

Pour favoriser l'autonomie professionnelle du personnel enseignant : les choix pédagogiques – méthodes, stratégies, approches – seront laissés à sa discrétion et les programmes seront conçus de façon à occuper environ 75 p. 100 du temps prévu afin qu'il ait la marge de manœuvre nécessaire pour en enrichir ou en adapter les contenus selon les besoins des élèves.

On voit par là que les autorités, si elles imposent les contenus, n'imposent pas vraiment les méthodes.

2.2. Les désirs des enseignants relativement au matériel

Il est légitime de penser que les enseignants veulent un programme compréhensible, du matériel flexible, qui tienne compte de leur autonomie, de même qu'une démarche d'accompagnement sur les nouvelles méthodes issues du socioconstructivisme (Lafortune et Lepage, 2006). Ainsi que le souligne une enseignante sur le site Carnets iXmedia :

Je crois qu'il faudrait retenir trois choses essentielles en ce qui concerne le développement de contenu et de scénario d'apprentissage pour les enseignants : 1) souplesse et flexibilité du matériel. La plupart du temps, les enseignants utilisent les cahiers d'exercices et autres didacticiels parce qu'ils n'ont pas eu assez de temps pour préparer une activité, pas nécessairement parce que ça leur plaît. [...]; 2) soutien et accompagnement personnalisé. Les enseignants ont besoin d'être accompagnés afin de mieux comprendre les rouages du socioconstructivisme et des approches pédagogiques actives. [...]; 3) créativité et complexité. Les enseignants sont des personnes créatives qui aiment mettre à profit cette créativité dans leur situation d'apprentissage de même que celle des élèves.

Le discours de cette enseignante fait émerger l'ambiguïté de sa position, soit un désir de créativité que vient souvent brimer le manque de temps.

2.3. La variété de l'utilisation des manuels chez les enseignants

L'auteur de matériel didactique ne doit pas avoir un but caché : il doit suivre les programmes d'études. Certains, dont Rey (2001), trouvent que le manuel ne problématise pas et ne justifie pas suffisamment (même dans le guide destiné à l'enseignant) les démarches didactiques qu'il propose et que l'enseignant utilisant un manuel approuvé en vient à accepter en fait un contrôle institutionnel (de l'État) sur ses actes pédagogiques. En fait, la situation doit être analysée différemment : le manuel n'impose pas à proprement parler de démarche, et c'est l'enseignant qui est responsable de son usage.

D'après Laberge (2004), il existe trois types d'enseignants selon l'utilisation qu'ils font du manuel. Il y a d'abord ceux qui jugent les manuels trop contraignants et pensent qu'ils servent de substituts aux programmes de formation, rendant ainsi le rôle de l'enseignant plus technique. À l'opposé, d'autres les acceptent de bon gré, en raison de leur surcharge de travail. Un troisième groupe voudrait pouvoir s'appuyer sur du matériel didactique numérique, réputé plus interactif et plus facile à personnaliser, et déplore la lenteur des éditeurs scolaires et du MELS à réaliser des projets novateurs dans ce domaine. En ce sens, on peut dire que les changements de programmes et de matériel pédagogique qui les suit sont nécessairement porteurs, à certaines conditions, de ressourcement professionnel. La typologie de Laberge (2004) est sans doute trop réductrice : ainsi que l'ont démontré quelques recherches exposées dans Lenoir, Roy, Rey et Lebrun (2001), il n'est pas rare que des enseignants subvertissent la démarche de leurs manuels, s'en servant parfois comme source documentaire, parfois comme recueil d'exercices, et faisant souvent fi de l'ordre linéaire qui y est proposé.

3. Les mutations du manuel : une réflexion sur l'émergence du numérique et de la formation en ligne

Les initiatives informatiques apportent un vent de fraîcheur dans un marché éditorial en pleine effervescence. Elles bouleversent les fondements mêmes des manuels, fond et forme confondus. Elles sont parfois le fait d'enseignants isolés, parfois le résultat de jeux complexes entre éditeurs. Les grands organismes éducatifs s'en mêlent. Ainsi, la Conférence des recteurs et principaux des universités du Québec (CREPUQ, 2003) a commandité une recherche récente ayant mené à la conclusion que la description normalisée des ressources d'enseignement et d'apprentissage (REA) numérisées représente une première étape vers la création d'un patrimoine éducatif. Par ailleurs, comme l'a noté Bruillard (2005), l'affirmation du numérique fera perdre à l'État et aux éditeurs leur monopole au profit d'une pluralité d'acteurs. Il convient de souligner deux dangers complémentaires qu'entraîne le surgissement de l'édition numérique, soit la transposition telle quelle du manuel à l'écran, d'une part, et le non-encadrement de l'élève, seul devant son écran, d'autre part.

3.1. La diversité du matériel informatique

Actuellement, dit Laberge (2004), les « documents éducatifs », comme on les appelle, peuvent être rassemblés sur des sites Web par des enseignants qui ont pour projet de mettre en commun leurs ressources pédagogiques : il y a à la fois création et partage. Après une période de tâtonnement, ces sites Web sont devenus de mieux en mieux organisés, comportant actuellement des fonctions de recherche, de téléchargement facile, d'évaluation, etc. La qualité de ces documents est très variable et le matériel non validé abonde, mais, comme il est possible de l'adapter, les utilisateurs ne critiquent guère cet aspect.

À côté de ce matériel éducatif gratuit existent des cédéroms et des sites Web éducatifs payants conçus sous la direction d'un éditeur. Ce type de matériel n'a pas encore pris son essor au Québec, car il coûte cher à produire et rapporte peu en raison des facilités de piratage. Cependant, il est inévitable que les éditeurs s'y adaptent en raison de leur souplesse et du désir de créativité des enseignants. On peut penser que, dans un avenir assez rapproché, matériel didactique traditionnel et matériel de type nouveau cohabiteront harmonieusement, permettant d'adapter l'enseignement à une grande diversité d'élèves.

Avec Internet et le cédérom, on sort de la logique linéaire du manuel pour entrer dans l'hypertexte, où l'élève, s'il est laissé à lui-même, peut se perdre. C'est alors que l'enseignant peut exercer sa médiation. C'est à lui à définir un itinéraire. Il est possible qu'on assiste dans l'avenir à une spécialisation du manuel par rapport aux ressources informatiques. Ainsi, le manuel conserverait le monopole en ce qui concerne les connaissances validées et expliquées dans un style adapté au niveau de l'apprenant. L'Internet, pour sa part, serait surtout utilisé pour ses facilités documentaires et comme outil d'interaction ; c'est ainsi qu'on pourra parler de communautés d'apprentissage virtuelles. Quant aux cédéroms et sources numériques semblables, il faut en améliorer les processus d'indexation, de recherche et de certification de la qualité. On le voit, les médias numériques ne sont pas une simple transformation à l'écran des contenus des manuels.

3.2. Les questions posées par le numérique à la pédagogie... et aux programmes

Une recherche menée par l'Institut national de recherches pédagogiques (INRP, France) sur les manuels de mathématiques (Bruillard, sans date) a révélé la mutation du manuel, qui est passé d'une suite de pages austères à une multitude d'« écrans » colorés et illustrés, parfois lus de façon délinéarisée. Dès lors, dit l'auteur, l'évolution vers le multimédia devenait inévitable. L'équipe de l'INRP a conçu deux maquettes de manuels électroniques complémentaires au manuel papier et a vu surgir certaines difficultés lors de l'utilisation du dispositif, dont la récupération et l'intégration des sources et la gestion de l'interactivité d'un élève en principe autonome, selon les programmes. Jusqu'où gérer cette activité individuelle de l'élève, dans une approche socioconstructiviste telle que voulue par les programmes? Comment assurer le passage des activités collectives en classe à des activités individuelles dans un environnement multimédia? Et comment ne pas penser aux compétences de l'enseignant lui-même, confronté, par le numérique, à d'autres expertises que la sienne devant ses élèves? On le voit, l'avènement du numérique peut remettre en question certains fondements de l'apprentissage et de la pédagogie tels qu'ils sont explicités dans les programmes.

Monette (2002) nous rappelle qu'en raison de ces avancées technologiques il convient de se recentrer sur l'essentiel, soit la mission d'éducation de l'école en fonction des enjeux du XXI^e siècle, comme l'ont démontré les États généraux sur l'éducation; ces enjeux touchent la mondialisation, la société du savoir et le brassage des cultures.

Conclusion

Si les réformes accentuent leur rythme, il est possible que les manuels soient rédigés et approuvés trop rapidement, qu'ils misent sur les méthodes au détriment des contenus (ou l'inverse), ce qui ne peut que nuire à ces réformes mêmes. Actuellement, on peut parler dans le monde occidental de bousculade et de surenchère éditoriale.

Il serait dangereux d'abolir le matériel pédagogique édité au profit d'un matériel maison dont rien ne garantit la qualité. Dangereux également de ne se fier qu'à un seul manuel, alors que tant de sources documentaires surgissent, entre autres sur le Net, ou, encore,

de recourir trop souvent à ces cahiers d'exercices qui ne font que favoriser les automatismes. Par ailleurs, on sait que certains enseignants préfèrent se passer de manuels, mais c'est pour mieux recourir à diverses sources, plus flexibles selon eux, et tout aussi aptes à satisfaire les objectifs des programmes. L'essentiel, selon nous, est que l'offre de matériel didactique soit diversifiée et de qualité. Il nous faut des manuels ouverts, conçus comme des soutiens à l'enseignement et susceptibles de s'adapter à différents contextes, des manuels qui présentent à l'élève des situations-problèmes en lui fournissant des pistes de solution, des manuels qui profitent des avancées de la technologie pour lui permettre d'explorer des sources variées. Il nous faut aussi des enseignants qui tentent d'intégrer au manuel les ressources numériques, dans le respect des théories de l'apprentissage, en misant sur l'autonomie, et également des bibliothèques scolaires riches de matériel d'appoint susceptibles de soutenir les démarches d'apprentissage.

Bibliographie

- BEAULAC, G. (2000). «La réforme et le renouvellement du matériel didactique», *Savoir*. En ligne. <www.fcsq.qc.ca/publications/savoir/Printemps_2000/savref2000p16.pdf>. Consulté le 4 mai 2006.
- BLOOM, A. (1987). *The Closing of the American Mind*, New York, Simon & Schuster.
- BRUILLARD, É. (sans date/c2000). «Quelle évolution des ressources pour les enseignants et les élèves avec l'avènement du multimédia. Le cas des manuels de mathématiques». En ligne. <tice2.caen.iufm.fr/manuaires/fichier/eb_manuel_elec_maths.pdf>. Consulté le 10 juin 2006.
- BRUILLARD, É. (2005). «Les manuels scolaires questionnés par la recherche», dans É. Bruillard (dir.), *Manuels scolaires, regards croisés*, Caen, CRDP de Basse-Normandie, p. 13-36.
- CARBONNEAU, M. et M.-F. LEGENDRE (2002). «Pistes pour une relecture du programme de formation et de ses référents conceptuels», *Vie pédagogique*, 123, p. 12-17. En ligne. <www.reformell.qc.ca/materiel/pistes.pdf>. Consulté le 10 juin 2006.
- CARNETS IXMÉDIA (2004). Rencontres internationales du multimédia d'apprentissage (RIMA) (2004). «Le débat entre le livre et le contenu multimédia.» En ligne. <carnets.ixmedia.com/christine/archives/004553.html>. Consulté le 10 juin 2006.
- CONFÉRENCE DES RECTEURS ET PRINCIPAUX DES UNIVERSITÉS DU QUÉBEC (CREPUQ) et NOVASYS (2003). «La description normalisée des ressources d'enseignement: vers un patrimoine éducatif», *Étude*, Québec. En ligne. <profetic.org/article.php3?id_article=166>. Consulté le 10 juin 2006.

- CRAHAY, M. (2000). « Peut-on aider Rosetta sans assassiner Mozart ? », *Cahiers du Service de pédagogie expérimentale*, Liège, Université de Liège, 3-4. En ligne. <www.ulg.ac.be/pedaexpe/pub/cahiers/cahiers3-4/c0034196.pdf>. Consulté le 10 juin 2006.
- DUNNIGAN, L. (1975). *Analyse des stéréotypes masculins et féminins dans les manuels scolaires au Québec*, Québec, Conseil du statut de la femme.
- ETTAYEBI, M. (2007). « Regards croisés sur la réforme du curriculum au Niger et au Rwanda », dans L. Lafortune, M. Ettayebi et Ph. Jonnaert (dir.), *Observer les réformes en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 169-198.
- GÉRARD, F.M. et X. ROEGIERS (sans date). « Les manuels scolaires au service d'une pédagogie de l'intégration. Exemple d'un manuel d'éveil aux sciences sociales et naturelles ». En ligne, <www.bief.be/enseignement/publication/eveilint.pdf>. Consulté le 4 mai 2006.
- INCHAUSPÉ, P. et GROUPE DE TRAVAIL SUR LA RÉFORME DU CURRICULUM (1997). *Réaffirmer l'école. Prendre le virage du succès*, Québec, ministère de l'Éducation.
- JONNAERT, Ph. et D. MASCIOTRA (2007). « Socioconstructivisme et logique de compétences pour les programmes d'études », dans L. Lafortune, M. Ettayebi et Ph. Jonnaert (dir.), *Observer les réformes en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 53-76.
- LABERGE, C. (2004). « Le matériel didactique sera-t-il un jour vraiment multimédia ? », *Vie pédagogique*, n° 132. En ligne. <www.viepedagogique.gouv.qc.ca/numeros/132/vp132_mat_didac.pdf>. Consulté le 4 mai 2006.
- LAFORTUNE, L. et C. LEPAGE (2007). « Une expérience d'accompagnement socioconstructiviste d'un changement en éducation », dans L. Lafortune, M. Ettayebi et Ph. Jonnaert (dir.), *Observer les réformes en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 33-52.
- LAFORTUNE, L. et B. MASSÉ (2006). « La conception et la rédaction de manuels scolaires dans une perspective socioconstructiviste : un exemple en mathématiques », dans M. Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire. Un outil à multiples facettes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 79-109.
- LENOIR, Y. (2001). « Fondements, énoncés et implicites du nouveau curriculum du primaire : à quels impacts sur la conception des manuels scolaires faut-il s'attendre ? », dans Y. Lenoir, G.-R. Roy, B. Rey et J. Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire et l'intervention éducative*, Sherbrooke, Éditions du CRP, p. 89-112.
- LENOIR, Y., G.-R. ROY, B. REY et J. LEBRUN (dir.) (2001). *Le manuel scolaire et l'intervention éducative*, Sherbrooke, Éditions du CRP.
- MARTINEAU, R. (2006). « Les manuels d'histoire québécois et la réforme pédagogique de 1982 : un bilan critique », dans M. Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire, un outil à multiples facettes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 277-298.
- MAULINI, O. (2002). « Étudier les études. Efficacité de l'école, enquêtes internationales et formation des maîtres : enjeux pédagogiques, enjeux politiques ». En ligne. <www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/etudes.html>. Consulté le 4 mai 2006.

- MCANDREW, M. (1987). *Étude sur l'ethnocentrisme dans les manuels de langue française au Québec*, Montréal, Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS) (2004). *Les ensembles didactiques et les critères d'évaluation. Enseignement primaire et secondaire*, Québec. En ligne. <www.mels.gouv.qc.ca/drd>. Consulté le 6 juin 2006.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS) (2005). *Définitions et critères d'évaluation s'appliquant au Programme de formation de l'école québécoise*. En ligne. <www3.mels.gouv.qc.ca/bamd/info_new.htm>. Consulté le 4 mai 2006.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ) (1988). *Grille pour l'élimination des stéréotypes discriminatoires dans le matériel didactique*, Québec, Direction des ressources didactiques, Bureau d'approbation du matériel didactique.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ) (1997). *Prendre le virage du succès. L'école, tout un programme*. En ligne. <www.meq.gouv.qc.ca/REFORME/pol_eco/ecole.htm#3.2>. Consulté le 4 mai 2006.
- MONETTE, M. (2002). «Matériel didactique de base: faut-il en faire une histoire?», *Vie pédagogique*, septembre-octobre, 124, p. 17-19.
- RADI, M. (sans date). «Politique sectorielle et réforme curriculaire», UNESCO. En ligne. <www.ibe.unesco.org/Regional/AfricanProjects/AfricaPdf/IIIradi.pdf>. Consulté le 4 mai 2006.
- REY, B. (2001). «Un bon usage du manuel scolaire est-il possible?», dans Y. Lenoir, G.-R. Roy, B. Rey et J. Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire et l'intervention éducative*, Sherbrooke, Éditions du CRP, p. 61-67.
- ST-PIERRE, M. (2001). «Relève des ressources humaines, réforme du curriculum et formation continue: un ménage à trois obligé!», *Cahiers pédagogiques*, 393. En ligne. <www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=988>. Consulté le 4 mai 2006.
- VARGAS, C. (2006). «Les manuels scolaires: imperfections nécessaires, imperfections inhérentes et imperfections contingentes», dans M. Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire, un outil à multiples facettes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 13-35.

5

Le renouvellement des pratiques de gestion et de formation des gestionnaires en contexte de réforme

Claude Daviau

*Commission scolaire de Montréal
daviauc@csgdm.qc.ca*

Marjolaine St-Pierre

*Université du Québec à Montréal
st-pierre.marjolaine@uqam.ca*

En ce début de XXI^e siècle, un constat international s'impose de plus en plus au sujet des réformes en éducation en ce qui concerne le rôle du cadre scolaire d'une école ou d'une commission scolaire. La gestion du changement inhérent au pilotage d'une réforme et l'accompagnement des personnes dans ce changement, en concomitance avec la nécessité d'un leadership pédagogique, ne peuvent plus, en effet, demeurer à l'écart de la réflexion sur les pratiques de gestion et les pratiques pédagogiques ainsi que sur la formation initiale et continue des cadres scolaires. Trois principaux facteurs orientent cette réflexion. Il s'agit, en premier lieu, de l'environnement politico-socioéducatif, orienté par des exigences de résultats, la décentralisation des pouvoirs et l'intégration croissante des technologies de l'information. Notons, en second lieu, la réforme du curriculum, doublée des approches pédagogiques préconisées par les courants d'apprentissage contemporains. En troisième lieu, l'émergence du constructivisme sous l'angle de la personne située et en action.

C'est dans l'optique d'une prise de conscience des effets des actions du cadre scolaire à travers l'actualisation de son rôle de pilote d'une réforme et de leader pédagogique, et dans le cadre d'une vision systémique de la portée de son agir professionnel, que les actions du cadre scolaire (directeurs d'école ou de services, aussi appelés gestionnaires) liées aux pratiques de gestion ont un effet sur les actions de ses pairs dans les pratiques pédagogiques, organisationnelles et institutionnelles (Daviau, 2004 ; Lafortune, 2006). Cette optique met en évidence l'importance du renouvellement en milieu scolaire des pratiques de gestion, de la formation et de l'accompagnement des cadres scolaires qui, dorénavant, doivent tenir compte des interrelations générées par le triptyque formation-recherche-pratique. L'amalgame de ces trois champs constitue un défi majeur pour les gestionnaires scolaires et les formateurs universitaires, car il convie ceux-ci à jeter des regards pluriels sur la mise en œuvre des réformes en éducation. Abordé sous l'angle réflexif d'un va-et-vient incessant des pratiques aux fondements et des fondements aux pratiques, le changement qui se met en place incite à concevoir le renouvellement des pratiques de gestion et de formation comme un passage obligé pour le cadre scolaire vers la gestion de la complexité, de l'innovation en milieu scolaire et de l'appropriation personnelle et collective du sens des grandes orientations de la réforme et du socioconstructivisme.

1. La gestion d'une réforme ou la réforme d'un mode de gestion

Traiter de réforme du curriculum ou de réforme en profondeur de toutes les composantes d'un système éducatif place nécessairement le directeur d'école comme pilote de cette réforme dans son établissement. Dans le cadre de notre propos, nous allons principalement faire référence à ce dernier comme cadre scolaire et gestionnaire de son établissement. Le directeur d'école est interpellé de toutes parts. Il a en effet sous sa responsabilité la culture du système dans son entier, le maintien du climat de son établissement, l'appropriation des rôles complémentaires des acteurs scolaires (direction, enseignants, parents, élèves, personnel de soutien, partenaires sociaux et autres), l'engagement des acteurs scolaires dans la gestion de son établissement et l'engagement professionnel en vue de la réussite scolaire.

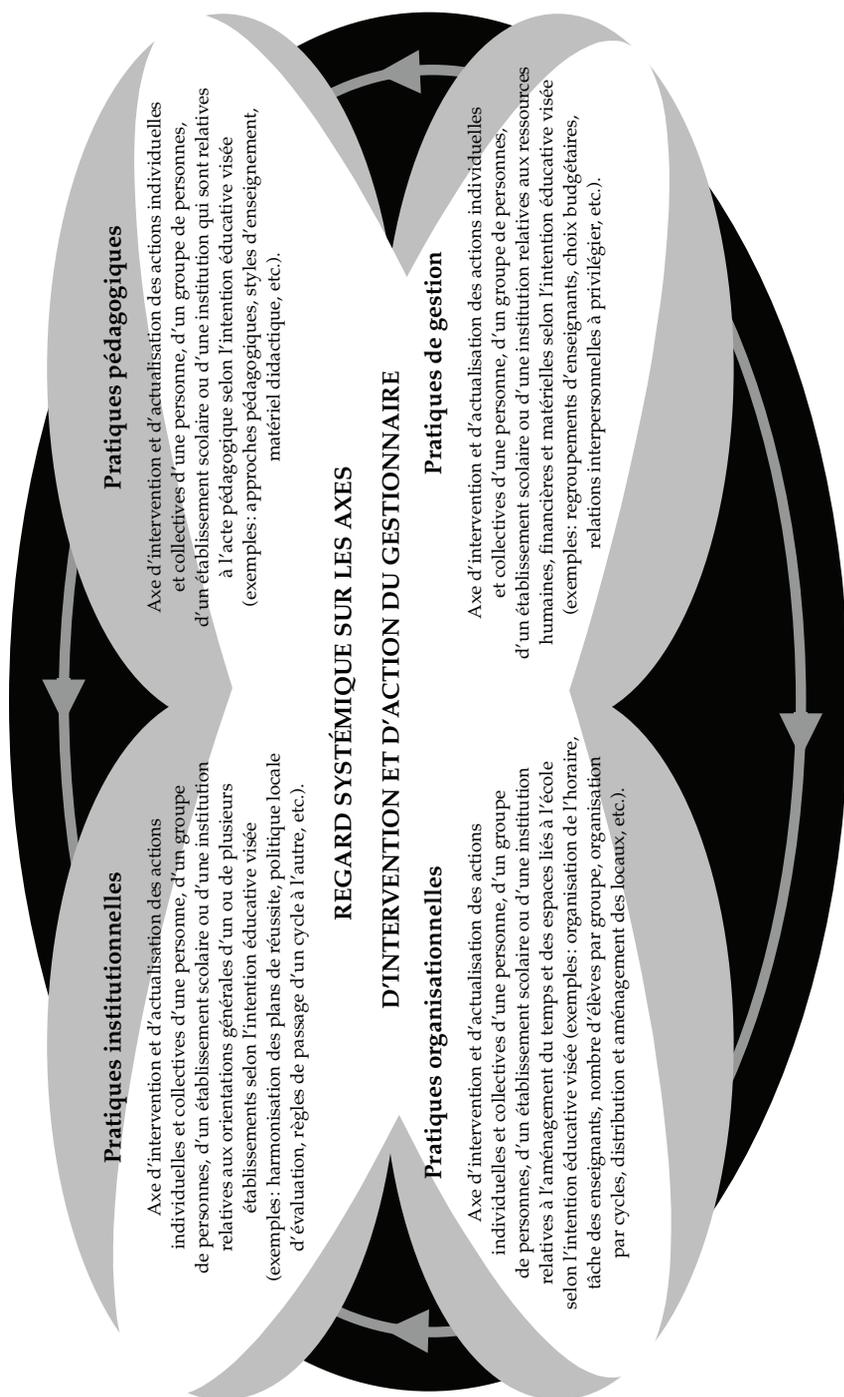
C'est le directeur qui gère le changement dans son école, en général, selon sa conception de la réforme et, en particulier, en fonction de son expertise et de son expérience de la gestion du changement en milieu scolaire. Il élabore ses stratégies d'accompagnement et de soutien dans le changement à partir de son cadre de référence qui sous-tend ses actions et de sa conception de l'apprentissage. Pour différentes raisons, on tient pour acquis qu'il a les compétences inhérentes pour mener à bien cette réforme en profondeur. On fait alors abstraction de sa formation universitaire initiale, de sa formation continue et du degré de son désir d'évoluer et de remettre en question sa pratique afin de l'ajuster à la nouvelle réalité. Le gestionnaire doit tout d'un coup gérer autrement, se centrer sur l'acte pédagogique et le développement des compétences ; il ne peut plus se centrer uniquement sur l'administration de son école. Sa gestion fait partie de ce qui est à changer ou à adapter. D'un point de vue socioconstructiviste, il fait partie intégrante du changement qu'il doit conduire. Le pilote de la réforme est lui-même dans la réforme et il est pris par elle comme élément du système. Autrement dit, il doit coconstruire une réforme dans laquelle il est avec les autres comme élément du système. Il ne peut pas gérer le changement des autres sans le faire pour lui-même. Il ne peut gérer la réforme de l'extérieur.

En ce sens, on demande au point de départ à un gestionnaire, peu importe sa formation et son vécu expérientiel, de gérer la mise en place d'une réforme basée, notamment, sur le socioconstructivisme, sans pour autant se demander ce qu'il en a construit au préalable et

intégré dans son agir professionnel. On procède comme si, intuitivement, le gestionnaire scolaire (direction d'école, cadre de service ou de la commission scolaire) évoluera naturellement sans heurt d'un cadre de référence à un autre. On lui demande de traiter de l'importance de considérer le lien entre les modes de gestion prescrits dans le cadre de la réforme et la nécessité d'y arrimer le leadership qui, censément, le caractérise d'office. Le gestionnaire scolaire gère en parallèle l'implantation de la réforme et la réforme des modes de gestion habituels en milieu scolaire et constate la nécessité de modifier son processus de gestion par la surcharge de travail que ce parallélisme génère.

2. Regard systémique sur les axes d'interventions et d'actions du gestionnaire

L'appropriation et l'implantation des grandes orientations d'une réforme, étayée sur le socioconstructivisme, ne peuvent se gérer par silos ou par accumulations des éléments distinctifs qui caractérisent la réforme au Québec ou ailleurs dans le monde. En ce sens, les quatre pratiques décrites dans le tableau ci-après circonscrivent la mouvance des actions de tous et chacun dans la perspective systémique d'un effet de l'action de chacun sur les apprentissages des élèves. Cette perspective systémique caractérise, à notre sens, le «gestionnaire socioconstructiviste». Peu importe qui pose l'action comme agent d'éducation et peu importe de quelle pratique elle tire son origine, cette action aura inévitablement un effet sur les apprentissages des élèves et un effet escompté ou non sur les intervenants dans les autres pratiques. Piloter un établissement scolaire en période de changement en respectant un cadre de référence à caractère socioconstructiviste, c'est gérer à partir d'une vision systémique du sens de la réforme et de sa portée sur les différentes pratiques des intervenants du milieu scolaire. Les pratiques pédagogiques, de gestion, organisationnelles et institutionnelles sont constitutives du domaine d'intervention dévolu aux différents acteurs de l'éducation (Daviau, 2004). Leur interpénétration aux fins de notre propos est entrevue sous l'angle des axes d'intervention et des actions du directeur d'école constitutives des pratiques de gestion. Il ne s'agit pas d'entrevoir ces pratiques comme étant de nouveaux champs de pratique pour le cadre scolaire isolé dans ses pratiques de gestion. Il s'agit davantage d'une gestion combinée avec des opérations auparavant disjointes (Barbier, 2006).



* Tableau tiré de Daviau (2004), *L'apprentissage, une responsabilité partagée par tous les acteurs!*

L'angle systémique de ce regroupement de pratiques crée des « frontières » volontairement perméables. Cela permet, notamment, de sortir du « ghetto » habituel de chacune des actions liées aux rôles des intervenants dans ces pratiques. Souvent, on les perçoit individuellement comme étant fermées sur elles-mêmes et indépendantes les unes des autres. Autrement dit, les effets des actions du directeur d'école ne se limitent pas exclusivement aux pratiques de gestion. Elles ont un effet sur les autres pratiques qui est porteur d'intentions inhérentes aux actions, ce qui est beaucoup plus riche que des pratiques simplement complémentaires, mais dissociées. La complémentarité n'est pas nécessairement porteuse d'une réelle collaboration et la richesse du but visé est amoindrie. Gérer en prenant en considération l'effet de ces actions sur les quatre pratiques, c'est prendre conscience des effets de ses actions sur son propre environnement personnel, physique et social ainsi que sur celui de ses pairs. Les actions du gestionnaire sont inhérentes à des intentions qui les sous-tendent. L'observation et l'analyse des effets de ces actions dans les quatre pratiques permettent au gestionnaire d'objectiver son agir professionnel.

Les effets des actions de la personne, gestionnaire ou autre, sont de divers ordres, allant d'effets prévus ou anticipés à des effets non prévus, mais positifs, à des effets non anticipés et difficiles à gérer (Daviau, 2004). Mentionnons, par exemple, qu'à titre de gestionnaire un directeur fournit un ordinateur à un enseignant dans une classe, à des fins pédagogiques. Cette action peut avoir un effet anticipé dans les pratiques pédagogiques (travail par atelier), mais elle sera porteuse d'autres effets potentiels plus ou moins prévus dans les pratiques organisationnelles (demande de câblage Internet dans le local), dans les pratiques de gestion (demande de perfectionnement de la part de l'enseignant concerné) et dans les pratiques institutionnelles (tous les enseignants désirent un ordinateur dans leur local de classe).

Le passage d'une gestion des faits de l'action aux effets de l'action amène le directeur de l'établissement scolaire à se centrer non pas sur des indicateurs de résultats, liés à l'objet, mais plutôt sur des indicateurs de changements liés au sujet en action (Daviau, 2004). Mettre en place, dans son milieu, une organisation par cycles est une chose facilement observable (indicateurs de résultats), mais cette organisation n'est pas garante pour autant d'un travail effectif par cycles (indicateurs de changements) sur les plans pédagogique et éducatif. Gérer les faits de l'action ou l'effet de l'action, gérer des indicateurs de résultats ou des indicateurs de changements, gérer en

étant conscient des effets de ses actions sur les quatre pratiques, tous ces éléments conduisent inéluctablement à une remise en question de la formation initiale du gestionnaire d'avant la réforme pour mieux asseoir la formation de la prochaine génération de gestionnaires.

3. Être en situation plutôt que dans une situation

On parle allègrement du passage du paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage pour décrire les réformes en cours, mais, dans ce passage qui privilégie une centration sur la personne qui agit et se construit, qu'en est-il exactement du gestionnaire ? Nous entrevoyons le cadre scolaire, peu important son rôle et le contexte dans lequel il l'actualise, comme étant un être en situation. Cette personne est en situation plutôt que dans une situation. Le gestionnaire est situé bien avant son appropriation de la réforme en général et de sa compréhension du rôle qu'il doit y jouer en particulier (Daviau, 2006). Ce n'est pas la réforme qui le situe, mais ce qu'il est au moment de son appropriation et de sa construction en tant que gestionnaire. Le gestionnaire en tant que sujet construit pas à pas ses connaissances d'une réalité nouvelle à laquelle il est confronté. Le monde est donné ou il est à construire. Pour nous, il est à construire. Son agir n'est pas aléatoire, il est tributaire et représentatif de son passé, de sa compréhension de ce qu'il connaît de la réalité immédiate (Daviau et Olivier, 2002). C'est à partir des interactions, des valeurs et des croyances que les individus accordent à leurs expériences qu'ils vont en dégager une signification. La signifiante, pour le gestionnaire en situation, diffère de la pertinence de la situation que lui attribue ce gestionnaire en fonction de la finalité de cette situation. C'est ce qui explique la propension à se situer par rapport à une situation idéale souhaitée, mais ce n'est pas tant que cette situation soit supposément idéale, mais plutôt qu'on la souhaite objective et préexistante de manière à en faciliter l'utilisation et l'interprétation. Le rapport entre la situation planifiée par le gestionnaire pour ce qui est de l'implantation de la réforme dans son milieu et la situation vécue ressemble un peu au rapport entre le roman et le film qu'on en tire (Daviau, 2006).

4. L'importance du renouvellement de la formation universitaire : un nouveau modèle en émergence

La mise en place d'une réforme comme celle qui est en cours au Québec suscite des changements, notamment dans les pratiques de gestion et les pratiques organisationnelles usuelles pour les cadres scolaires en poste. C'est le cas, par exemple, du changement de cap sur le plan du leadership. En effet, inspirée au point de départ par les modes actuels de gestion des entreprises mettant en évidence la pertinence de l'approche stratégique et l'importance du rôle du leader organisationnel, la réforme nous amène maintenant à nous concentrer sur l'émergence, comme le mentionne Lafortune (2006), d'un leadership pédagogique relatif à la mise en œuvre d'un programme de formation qui met l'accent sur le développement de compétences. Les gestionnaires des établissements et des commissions scolaires se retrouvent, bon gré mal gré, engagés dans le processus complexe de réforme du système éducatif, lequel s'appuie sur un autre cadre de référence en ce qui concerne l'apprentissage, le curriculum et le leadership. Nous pourrions envisager favorablement que le dénominateur commun qui relie ces trois éléments soit le socioconstructivisme sous l'angle de la personne située et en action. St-Germain (2002), pour sa part, entrevoit un leadership socioconstructiviste, nécessaire pour redonner aux individus cette capacité de donner un sens à leurs activités, leadership pour lequel la base du fonctionnement est le groupe et les relations que les individus développent entre eux. Nous rejoignons St-Germain (2002) dans son idée que les individus ne peuvent se limiter à suivre un meneur et qu'ils doivent être partenaires dans l'action et parties prenantes de cette action.

Si, d'emblée, les cadres scolaires sont directement concernés par des changements comme le type de leadership à privilégier, dans la mesure où ils doivent considérer simultanément la dimension pédagogique et la dimension administrative de l'établissement scolaire, il en va de même en ce qui concerne la formation universitaire des cadres scolaires, qui doit s'adapter, elle aussi, à ce nouveau contexte. Par ailleurs, ce n'est pas tant l'apparition de nouveaux objets de contenus congruents à la réforme, comme une loi ou une orientation, que la formation universitaire doit aborder, mais aussi la réflexion sur la manière dont la personne en situation et en action va s'approprier cette nouvelle réalité dans une perspective systémique des axes

d'intervention et d'action d'un gestionnaire qui sont entrevus sous l'angle du socioconstructivisme. Tout concourt à une remise en question de la formation initiale et continue du gestionnaire de la réforme; par conséquent, la formation universitaire québécoise offerte aux personnels de direction des établissements propose un cadre de référence réflexif et renouvelé (St-Pierre, Basque, Nault, Brunet, Toussaint et Cole, 2005). Essentiellement, le moteur principal du changement souhaité est la vision systémique inhérente aux quatre pratiques.

Dans ce contexte de défi organisationnel créé par la gestion complexe d'une réforme pédagogique et administrative, nous devons aussi, dorénavant, tenir compte des orientations politiques gouvernementales comme objet de changement. Celles-ci constituent en effet une des trames de fond sur lesquelles repose la réforme québécoise. Elles produisent, par conséquent, des effets directs sur les pratiques de gestion des établissements et les pratiques institutionnelles des commissions scolaires et ont, du même coup, une incidence sur les contenus de formation.

Les orientations politiques à la base de la réforme au Québec sur le plan des pratiques de gestion, des pratiques organisationnelles et institutionnelles s'inscrivent dans certaines composantes du courant néolibéraliste comme la décentralisation, l'imputabilité, la gestion stratégique et l'évaluation institutionnelle. Le courant de décentralisation est présent dans de nombreux pays, dont la France depuis les années 1980, et ce, à sa grande satisfaction (MENESR¹, 2005). Il apparut d'une façon significative au Québec en 1997 à la suite de l'adoption de nouvelles dispositions à la Loi sur l'instruction publique (loi 180). Celles-ci proposent un partage de responsabilités et de compétences entre les divers acteurs du système scolaire, leur offrant une capacité d'action politique et éducative accrue. Dans ce cadre et bien que la constitution des conseils d'établissement soit l'élément essentiel de cette décentralisation (St-Pierre, 2004b), les directeurs d'établissement, à titre de stratèges organisationnels (plan de réussite et projet éducatif), demeurent les éléments clés de la coordination des conseils d'établissement et de l'implantation des stratégies d'action proposées par la réforme (MELS, 2005).

1. MENESR : ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

Or dans le cadre de la formation universitaire, tant initiale que continue, l'appropriation de ces orientations politiques prend tout son sens, puisqu'elle tient compte du fait que le directeur d'école soit déjà situé par rapport à ces orientations politiques au moment où il en prend connaissance, au moment où il se les approprie et où il les met en application. C'est en agissant sur le contenu de ces orientations, en posant des actions et en réfléchissant sur ses actions que le gestionnaire en fera émerger les différentes propriétés dont la régularité sera source de construction. Quand arrivera le moment de l'actualisation de son rôle dans lequel il devra agir sur le plan professionnel en prenant en considération les orientations politiques, du moins ce qu'il en comprend et en saisit dans l'immédiat, il favorisera une adaptation en situation et en action qui, éventuellement, sera un vecteur de coconstruction. Le temps d'appropriation et de construction des éléments constitutifs d'une réforme, comme les orientations politiques dont il est ici question, ne correspond pas au temps d'un calendrier de l'implantation d'une réforme sur le plan administratif (Daviau, 2006).

Par ailleurs, si le directeur d'école est déjà situé par ses actions et son vécu expérientiel, il en va de même pour ses partenaires sociaux qui sont aussi interpellés par ces orientations politiques. La personne concernée par ces orientations, et ce, peu importe son rôle dans une école comme agent d'éducation, ne se contente pas de simplement décoder ou analyser la situation (Jonnaert, 2006). C'est l'action de la personne en situation qui nous intéresse, mais cette situation ne se crée pas à vide, elle peut difficilement se construire hors contexte. La mise à la disposition des gestionnaires de situations à créer à partir d'un modèle idéal faisant état de ce qui est à faire ou à discuter, relativement, par exemple, à la coordination d'un conseil d'établissement, et ce, peu importe le moyen utilisé, ne prend pas en considération un référentiel constructiviste selon lequel la personne est située par ses actions dans son environnement personnel, physique et social. La personne est toujours située par elle-même dans la situation qu'elle met en scène, indépendamment de la situation planifiée ou projetée pour elle par le formateur (Daviau, 2006).

Parallèlement, l'accent fut mis sur les concepts d'imputabilité et de reddition de comptes par la Loi sur l'administration publique (loi 82) en 2000. Cette loi, forte de conséquences dans les quatre pratiques pour les gestionnaires des établissements scolaires, visa tous les ministères gouvernementaux québécois. Poursuivant sa démarche

décentralisatrice, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) implanta, par la suite, le processus de planification stratégique à tous les niveaux organisationnels en éducation (St-Pierre, 2004a, d). Ainsi sont apparus trois éléments nouveaux et emboîtables sous un angle systémique en termes de gestion bureaucratique : le plan stratégique du MELS, le plan stratégique des commissions scolaires et le plan de réussite des établissements primaires et secondaires. Le ministère de l'Éducation (2003) procéda enfin à l'implantation d'un nouveau processus gouvernemental d'évaluation des élèves, mettant en évidence la nécessité de prendre dorénavant en compte l'évaluation institutionnelle. Il est donc inutile de préciser les très nombreuses répercussions sur la gestion même des établissements scolaires et la formation universitaire que toutes ces politiques et règlements ont entraînées. L'angle systémique de gestion bureaucratique inhérent aux plans stratégiques et de réussite ne nous apparaît pas garant pour autant d'un emboîtement automatique avec la vision systémique des quatre pratiques dont il a été fait mention dans les pages précédentes, car, comme le souligne St-Germain (2002), dans les organisations à vocation sociale le principe de base est l'interaction avec d'autres individus.

Nous estimons que le développement de compétences lié à la transformation des actions de la personne en situation peut contribuer favorablement à l'émergence d'un point de jonction entre l'angle systémique de gestion bureaucratique et celui de la vision systémique des quatre pratiques dans une perspective socioconstructiviste. La recherche de ce point de jonction pourrait être alors représentée comme ce que Barbier (2006) nomme, en parlant du travail éducatif, un espace de développement de compétences en situation d'activité évolutive. Le développement de compétences en situation peut être entrevu dans l'optique de cinq logiques de transformation selon Wittorski (1998), ainsi que le précise Barbier (2006) : 1) une « logique de l'action » ; 2) une « logique de la réflexion et de l'action » ; 3) une « logique de la réflexion sur l'action » ; 4) une « logique de la réflexion pour l'action » ; 5) une « logique de l'intégration-assimilation. Pour notre part, réfléchir sur les actions posées ou sur celles qui doivent être posées paraît évident, tant pour le gestionnaire que pour le formateur universitaire. Cette réflexion s'inscrit dans une perspective d'objectivation, de prise de conscience des effets des actions sur son environnement personnel, physique et social. Par contre, réfléchir dans l'action apparaît de premier abord comme un non-sens. En effet, réfléchir dans l'action, c'est en quelque sorte sortir de l'action et de la

situation pour penser, donc ne pas penser quand on agit. Dans cette perspective, on valorise la séparation entre l'action et la pensée, car on est porté à séparer le corps de l'esprit, à rattacher les actions au corps et les intentions à l'esprit. La réflexion dans l'action et sur l'action pour la personne située s'exprime davantage dans une perspective « d'esprit de corps » et d'unité avec l'environnement, et on pourrait imaginer la réflexion dans l'action comme une « pensée en acte » (Daviau et Olivier, 2002).

La formation universitaire prend aussi en compte la gestion participative, issue de ce contexte politico-légal et des courants actuels en administration, voire le partenariat (St-Pierre, 2001, 2004c) qui est devenu l'élément majeur caractérisant la gestion des établissements sous le couvert de la cogestion. Selon ce nouveau paradigme organisationnel mettant en évidence la nécessité d'une gestion éducative qualifiée d'*educational management* (Bush et Coleman, 2000), en contrepoids à une administration scolaire ou *school's administration*, la coordination essentielle à la gestion éducative ne peut dorénavant s'établir que par une approche stratégique, par une formule consensuelle et par un engagement de tous et chacun au développement de la mission de l'établissement. Toutefois, bien qu'elle soit utilisée dans plusieurs contextes organisationnels dont celui des affaires, l'approche partenariale propose un renouvellement des pratiques de gestion et des pratiques institutionnelles pour le milieu scolaire en favorisant une appropriation des rôles de tous les intervenants (enseignants, parents, etc.) et repose sur une consolidation du rôle de directeur à titre de leader pédagogique de son établissement. Ce leadership pédagogique ne se décrète pas, il se développe avec et en interaction avec les membres du personnel scolaire (Lafortune, 2006). Bien que ce nouveau mode participatif n'ait été mis en place qu'en 1997 (loi 180), on constate que de nombreux efforts ont été réalisés tant par le MELS que par les commissions scolaires et leurs établissements, car les gestionnaires n'ont cessé de travailler positivement à la construction d'une nouvelle dynamique de gestion éducative.

5. L'importance de la relation étroite avec la pratique professionnelle

Ainsi en sommes-nous arrivés à sans cesse remettre en question les formations existantes, soulignant non plus uniquement la complexité de la tâche de direction d'établissement scolaire, mais sa

complexification en termes de rôle et de responsabilité des acteurs scolaires afin d'améliorer le système scolaire (Neuroth et Plastrik, 1992). Le rapport entre la pratique professionnelle et la formation universitaire, dorénavant prescrite par réglementation ministérielle, est en voie de redéfinition, car les contenus de formation et les outils pédagogiques ne peuvent plus s'appuyer uniquement sur les principes d'une administration scolaire bureaucratisée. Ce rapport pratique-formation peut dorénavant trouver son sens dans l'émergence d'un nouveau modèle managérial issu des pratiques actuelles de gestion en éducation. L'identification des composantes à sa base alimentera alors les contenus de formation. Afin d'y parvenir, il apparaît donc essentiel de créer des partenariats de plus en plus étroits avec les commissions scolaires pour déterminer les innovations organisationnelles et les moyens de les appréhender. Ce partenariat est cependant exigeant pour tous et chacun, car il oblige à des réaménagements administratifs et pédagogiques importants et contraignants, tant sur le plan universitaire que scolaire. En effet, la réforme ayant suscité de nouveaux modes de travail et de nouvelles structures organisationnelles (par exemple le plan de réussite), ces éléments nouveaux doivent dorénavant être pris en compte par les dirigeants scolaires et les formateurs universitaires. Par ailleurs, une dimension peut aussi être source de réflexion dans la formation : le gestionnaire scolaire a une base dans sa formation de pédagogue qui lui donne une longueur d'avance, à savoir qu'il est aussi un spécialiste de l'apprentissage qui opère au sein du développement de la personne. L'angle constructiviste de l'apprentissage est une porte d'entrée dans la conduite des situations pour sortir du découpage des contenus allant du simple au complexe.

■ Conclusion

Le renouvellement des pratiques de gestion et de formation des cadres scolaires en période de réforme aurait avantage, selon nous, à prendre en considération la personne qui va agir en situation, et non la situation elle-même. Cela se passe au moment de la planification des situations de formation universitaire ou dans la réalisation concrète des différents éléments constitutifs de la tâche d'un cadre scolaire, et ce, indépendamment du contenu de formation visé ou du contexte de la tâche. Il ne nous apparaît pas possible de dissocier la personne de la situation dans laquelle, et par laquelle, elle évolue. Ce sont les cadres scolaires qui construisent eux-mêmes, et coconstruisent avec leurs pairs, le sens de ce qu'ils font; dans ce qu'ils réalisent en poste ou en formation, le formateur universitaire et le mentor ou l'accompagnateur ne sont pas dissociés de la situation dans laquelle ils se trouvent. C'est en transformant par l'action, selon sa compréhension et ce qui le situe, la situation de formation projetée par le formateur universitaire que le cadre scolaire agit et se construit.

Envisager un tel renouvellement de la formation universitaire initiale et continue, en s'inspirant du socioconstructivisme, c'est sortir du balbutiement de ce qui est attendu du cadre scolaire dans sa mission de piloter le changement inhérent aux grandes orientations d'une réforme, dans sa préoccupation des effets de son agir professionnel sur le développement et le progrès de ses employés afin de répondre à des problèmes concrets d'enseignement et d'apprentissage. Cette préoccupation passe par une vision systémique qui caractérise la gestion en milieu scolaire et qui prend en compte les pratiques pédagogiques, de gestion, organisationnelles et institutionnelles. Ce regard systémique qui embrasse l'action de la personne située et la situation, sa conception de l'apprentissage et son leadership pédagogique sont les éléments qui singularisent le cadre scolaire comme gestionnaire socioconstructiviste. Tendre à faire évoluer la recherche, la formation et l'accompagnement des gestionnaires de l'éducation en adéquation avec les quatre axes d'intervention et d'action des directeurs d'établissement, c'est évoluer des pratiques aux fondements et des fondements aux pratiques en se centrant sur les effets de ses actions sur les apprentissages des élèves situés et sur le développement en situation de ses pairs comme agents d'éducation.

Bibliographie

- BARBIER, J.-M. (2006). « Les voies nouvelles de la professionnalisation », dans Y. Lenoir et M.H. Bouillier-Oudot (dir.), *Savoirs professionnels et curriculum de formation*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 67-82.
- BUSH, T. et M. COLEMAN (2000). *Leadership and Strategic Management in Education*, Londres, P. Chapman.
- DAVIAU, C. (2004). *L'apprentissage, une responsabilité partagée par tous les acteurs!*, Conférence donnée à une session provinciale de formation des personnes-ressources pour la mise en œuvre du renouveau pédagogique au Québec, organisée par le ministère de l'Éducation (MEQ), Laval, 30 novembre et 1^{er} décembre.
- DAVIAU, C. (2006). « Existe-t-il une situation en dehors du sujet pour l'enseignant et le gestionnaire », dans É. Vellas et M. Fabre (dir.), *Situations de formation et problématisation*, Bruxelles, De Boeck.
- DAVIAU, C. et L. OLIVIER (2002). « D'une réforme constructiviste vers une pédagogie en action », *Propos pédagogique*, Montréal, Commission scolaire de Montréal, Service des ressources éducatives, Secteur préscolaire, primaire et secondaire, p. 1-4.
- JONNAERT, Ph. (2006). « Les situations sont-elles suffisantes pour se définir comme lieu d'émergence de l'action pour le développement des compétences? », dans É. Vellas et M. Fabre (dir.), *Situations de formation et problématisation*, Bruxelles, De Boeck.
- LAFORTUNE L. (2006). « Leadership pédagogique dans le contexte d'un renouveau : compétences et programme de formation », *Le point en administration scolaire*, 8(3), Montréal, p. 10-14.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (MEQ) (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS) (2005). *Plan stratégique 2005-2008*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (MENESR) (2004). *La réforme de la décentralisation : la décentralisation, une opportunité pour le service public d'éducation*, France, Legifrance. En ligne: <www.legifrance.gouv.fr>. Consulté le 5 février 2006.
- NEUROTH, J. et C.J. PLASTRIK (1992). *TQM (Total Quality Management) Handbook: Applying the Baldrige Criteria to Schools*, Virginia, American Association of School Administrators.
- ST-GERMAIN, M. (2002). « Le leadership constructiviste : une solution au paradoxe de l'individualité et de la normalisation », dans L. Langlois et C. Lapointe (dir.), *Le leadership en éducation : plusieurs regards, une même passion*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, p. 113-151.
- ST-PIERRE, M. (2001a). « Le partenariat décisionnel en éducation : l'institutionnalisation de rapports de force », dans M. Saint-Germain (dir.), *Origines et incidences des nouveaux rapports de force dans la gestion de l'éducation*, revue *Éducation et francophonie*, XXIX(2). En ligne. <www.acelf.ca/revue>. Consulté le 3 janvier 2006.

- ST-PIERRE, M. (2001b). «La formation continue des directeurs d'école: réalité et défi», dans L. Lafortune (dir.), *La formation continue en éducation: de la pensée à l'action*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 98-115.
- ST-PIERRE, M. (2004a). «L'impact du processus de planification stratégique sur le leadership scolaire en contexte de réussite scolaire: étude de cas québécois», dans M. Depolo (dir.), *La qualité de la vie au travail dans les années 2000*, Actes du colloque AIPTLF, Bologne, p. 522-534.
- ST-PIERRE, M. (2004b). «La décentralisation scolaire en action: le processus de prise de décision en partenariat», dans M. St-Pierre et L. Brunet (dir.), *De la décentralisation au partenariat*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 121-149.
- ST-PIERRE, M. (2004c). «Le partenariat décisionnel en éducation et ses incidences sur l'harmonisation de l'identité professionnelle du directeur d'établissement scolaire», dans J.-J. Moisset et J. Plante (dir.), *L'identité professionnelle des directions scolaires*, revue *Éducation et francophonie*, XXXII(2), p. 111-132. En ligne. <www.acef.ca/revue>. Consulté le 7 avril 2005.
- ST-PIERRE, M. (2004d). «Repenser le territoire, penser l'organisation», dans D. Poizot (dir.), *Éducation et handicap: d'une pensée territoire à une pensée monde*, revue *Éducation comparée*, n° 58, AFEC/AUF, p. 90-97.
- ST-PIERRE, M., J. BASQUE, T. NAULT, L. BRUNET, P. TOUSSAINT et J. COLE (2005). «School leadership program innovation at the graduate level integrating action research, information technology and novel teaching approach in the Province of Quebec», dans F. Malpica, F. Welsh et A. Tremante (dir.), *The Proceedings, Eista 2005*, vol. II, U.S.A., Orlando, Floride, International Institute of Informatics and Systemics, p. 265-268.
- WITORSKI, R. (1998). «Production d'innovations, développement des compétences et évolution des professionnalités enseignantes», dans F. Cros (dir.), *Dynamiques du changement en éducation et en formation: considérations plurielles sur l'innovation*, Paris, Institut national de la recherche pédagogique, p. 119-143.



Mondialisation, évolution des curriculums

L'arbre cache-t-il la forêt?

Pierre Runner

*Institut international de planification
de l'éducation (IIPÉ-UNESCO)
runnerpierre@hotmail.com*

Dans sa vie quotidienne, chacun peut percevoir les effets de la «mondialisation». Il le constate sur le plan de l'information, de la consommation, de la culture, bref, dans tout ce qui l'entoure. Ces effets s'observent aussi naturellement chez tous ceux qui reçoivent de l'éducation et, plus spécifiquement, par les curriculums, c'est-à-dire les «cheminements» vers le savoir, si l'on reprend l'étymologie latine de ce mot. En d'autres termes, cela veut-il dire que ce chemin se dirige vers une pensée commune? Et, si oui, vers laquelle? Au contraire, cette mondialisation, plus ou moins imposée par ce que l'on ressent comme un monde économique dominateur, provoque-t-elle des phénomènes de rejet de plus en plus violent et se dirige-t-on vers une parcellisation des savoirs en «sous-mondes» de plus en plus antagonistes?

Notre réponse à ces interrogations relève de notre vision de ces phénomènes, laquelle dépend naturellement de notre lieu d'observation. Pour une personne familière avec ce qu'on appelle le tiers-monde ou pays «en développement» ou «émergents», tout particulièrement de pays à forte culture musulmane ou à culture dominante islamique, cette réponse ne peut être que bivalente, mais, tout d'abord, entendons-nous bien sur les termes. Qu'entend-on par «curriculum» et par «mondialisation»?

Reprenant une définition¹ établie par le Bureau international d'éducation – l'Institut de l'UNESCO spécialiste en la matière –, on peut décrire le curriculum comme «un ensemble rationnel d'intentions qui cherchent à articuler les différentes composantes pédagogiques de systèmes éducatifs (objectifs, contenus, méthodes, évaluations, etc.) pour les rendre cohérents entre eux et au travers d'environnements en évolution constante sur les plans régional, national et international»². Il en résulte une chaîne continue d'activités nécessaires permettant le passage d'une politique et de stratégies éducatives aux actions concrètes d'enseignement et d'apprentissage. Ainsi, il ne s'agit pas seulement de savoir d'où part ce chemin et où il va, mais aussi de mieux connaître son environnement et son revêtement pour qu'il y ait le moins de cahots possible. Il s'agit aussi – et c'est sans doute l'une des plus grandes interrogations – de savoir qui va l'emprunter

1. IBE (en anglais). UNESCO/IBE, 2000, p. 8 (notre traduction).

2. Pour des précisions sur le concept de curriculum, voir le chapitre de Jonnaert et Ettayebi (2007) dans le présent ouvrage.

et pour combien de temps. Plus difficilement, compte tenu de toutes les connotations politiques, voire démagogiques, qui y sont associées, que faut-il entendre par « mondialisation » ?

Dit simplement, pour la plupart des gens à qui l'on pose cette question, il s'agit de l'« occidentalisation » et, plus précisément encore, de l'« américanisation » de la société. Pour eux, ce phénomène est relativement récent. Il a démarré après la Seconde Guerre mondiale et s'est accéléré après la chute du mur de Berlin et la disparition du modèle soviétique. Certains, à gauche, diront que ce phénomène résulte de la généralisation ou d'une recherche de généralisation du modèle d'économie libérale, avec tout ce que cela comporte d'exploitation des ressources naturelles et... humaines. D'autres, plus à droite, affirmeront que c'est la recherche non pas du libéralisme, mais des libertés en tout genre, associant souvent le concept de mondialisation au terme « démocratie », étant entendu que la démocratie doit conduire à un monde sans frontières où chacun pourra faire valoir ses avantages comparatifs. Une grande majorité, cependant, s'accordent sur le poids dominant des médias et de ce qu'ils « vendent » aux jeunes en termes de « culture » (musique, habillement, nourriture), voire de pensée. Lorsqu'on sait à quelle vitesse se répandent maintenant ces habitudes de vie et de pensée, du fait du développement accéléré de l'informatique, des moyens de diffusion des médias et des voyages, la boucle est bouclée... avec tout ce que cela représente de laminage de cultures secondaires – donc dominées.

Dans l'un de ses discours, Federico Mayor, l'ancien directeur général de l'UNESCO, soutenait que, si la mondialisation c'est l'unification des cultures, il faut s'y opposer de toutes ses forces. À l'opposé, si par mondialisation on entend la recherche, la sauvegarde et la promotion de toutes les cultures, notamment les plus fragiles, alors il faut l'encourager, car cette mondialisation est comme un diamant : elle brillera d'autant plus qu'elle aura davantage de facettes.

Ce phénomène de mondialisation est-il aussi nouveau qu'on le dit ? Beaucoup d'historiens pensent le contraire. Sans même considérer les empires de l'Antiquité, ils font remonter le phénomène aux premières croisades ; en tout cas à la conquête des Indes et des Amériques, puis, surtout, en matière d'« éducation », aux grandes époques de la colonisation européenne. On peut penser, en effet, qu'en plus d'être à la recherche de nouvelles ressources et de profits, un courant de pensée voulait que la diffusion de la « civilisation » soit le transfert de ses valeurs – alors dominantes, car elles étaient les plus

fortes intellectuellement et militairement. D'aucuns estiment que les projets d'«éducation pour tous» véhiculés par les instances internationales, notamment par l'UNESCO, relèvent finalement d'une même philosophie. Il semble quand même évident que ces approches ne sont plus qu'exceptionnellement appuyées par la force militaire, mais essentiellement par celle de l'argent et par l'appui de «conseillers». Subsidés et conseils transitent par ce qu'on appelle le financement des «bailleurs de fonds» ou encore, plus récemment, par ce qu'on dénomme l'«appui budgétaire sectoriel».

En pratique, il s'agit de transcrire nos savoirs pour que le marché du travail puisse acquérir les «compétences» dont il a besoin, et ce, pour le plus grand bonheur des entreprises dont on espère qu'elles collaborent au grand marché mondial régulé par l'Organisation mondiale du commerce (OMC). Mais de plus en plus de réticences se manifestent. Nombreux sont les pays, ou du moins une large part de leur opinion publique, qui refusent les valeurs véhiculées par ce type de scolarisation. Certains font aussi l'amalgame entre éducation «occidentale» et libéralisation des mœurs selon ce qu'ils perçoivent à travers des chaînes télé qu'ils se font d'ailleurs un plaisir de capter... souvent illégalement! Au Mali, par exemple, longtemps chouchou des bailleurs de fonds, après des années de progression, les écoles publiques voient leurs effectifs du primaire se détourner de plus en plus vers les écoles coraniques. En effet, après des années d'espoir, les parents et les employeurs ne veulent pas de futurs chômeurs d'institutions éducatives, mais d'honnêtes employés de petits commerces ou de consciencieux artisans qui s'expriment selon les coutumes locales.

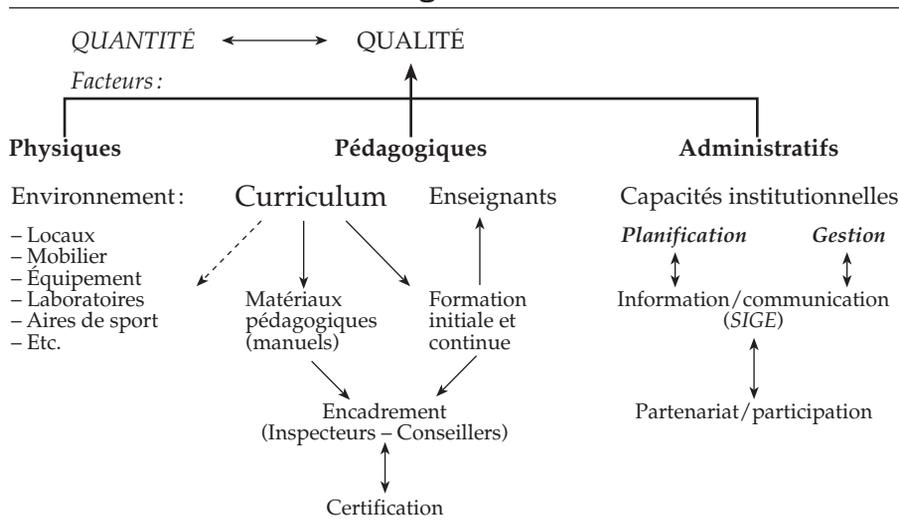
En revanche, on voit que des pays entiers, pour ne pas dire des continents, comme la Chine, l'Inde, le Japon, la Russie..., donc plusieurs milliards de personnes cherchent à imiter, à rejoindre le modèle occidental, voire à le dépasser. Ce modèle est-il donc si souhaitable, si «idéal» que l'on sacrifie ses traditions, souvent sa langue, certains diraient même son «âme», pour s'y conformer?

À cette question, nous devons une réponse franche qui n'engage que son auteur. Oui, nous pouvons être fiers de notre civilisation et de nos ancêtres. Doit-on reprocher aux Grecs l'invention de la philosophie et de la démocratie? aux Romains, celle du droit et les origines de nos langues? Peut-on renier nos cathédrales, nos savants, nos poètes et nos écrivains? Devons-nous avoir honte de toutes celles et tous ceux qui font que nous avons des femmes qui peuvent s'épanouir, des journaux où l'on s'exprime; des médias où l'on débat; des jours

et des lieux où l'on se repose et se détend... et des urnes où l'on vote? Parmi les personnes qui critiquent notre civilisation actuelle, combien peuvent se vanter d'avoir ne serait-ce qu'une partie de ces prérogatives? Osent-elles même les envisager pour elles?

En fait, le problème n'est plus celui de la connaissance, mais celui de la possibilité même de son acquisition, et c'est là qu'il y a lieu de voir la place du curriculum dans ses aspects d'accessibilité à la formation et de qualité de l'éducation. La figure qui suit montre bien cette situation, dans un ensemble aussi complexe que complémentaire.

Les éléments d'un diagnostic du secteur éducatif



Élément primordial de la qualité de l'éducation, le curriculum se situe au même plan que les capacités pédagogiques des enseignants et que la capacité institutionnelle des gestionnaires. Pourtant, en pratique, le curriculum vient en amont de ces facteurs, de même qu'il est en amont des matériaux pédagogiques et qu'il a aussi – nous l'avons déjà illustré avec l'exemple du Mali – un effet significatif sur l'attractivité du système, donc sur ses caractéristiques d'accueil³.

3. Dans le cas du Niger et du Rwanda, voir le chapitre d'Etayebi (2007) dans le présent ouvrage.

Le curriculum est donc l'élément essentiel du système éducatif, mais il n'est pas le seul à considérer, notamment lorsqu'il s'agit de pays en développement. En effet, à ce jour et dans la plupart des pays du tiers-monde, la vraie question est : Qui ne va pas à l'école ou la quitte prématurément ? C'est-à-dire qui n'a pas la possibilité d'acquérir les éléments de connaissance d'alphabetisation : savoir lire, écrire, compter et communiquer ? Sans entrer dans des analyses qualitatives et quantitatives complexes, disons que dans la plupart des pays d'Afrique subsaharienne presque un enfant sur deux ne va pas à l'école ou ne dépasse pas la première année de scolarisation et que, parmi ceux qui ont cette possibilité, 50 % n'atteignent pas l'école secondaire. Alors, que faire ?

1. Les réformes curriculaires face aux grands défis (tendance mondiale)

En ce début de troisième millénaire, l'environnement des systèmes éducatifs se caractérise par des changements aussi rapides que profonds, avec les tenants ou aboutissants suivants :

- des transformations majeures sur les plans sociaux et technologiques ;
- une globalisation rapide des pensées et des actions économiques et culturelles ;
- l'accroissement parallèle des diversités sociales et individuelles ;
- la perception en interne et en externe d'inégalités persistantes, voire croissantes ;
- la paupérisation de masses de plus en plus considérables, surtout en zones urbaines et périurbaines ;
- la multiplication de conflits non plus internationaux, mais internes ou interethniques ;
- le pillage des ressources et la détérioration de l'environnement naturel ;

avec, en corollaire :

- la recherche – parfois militaire – d'un « ordre » international (Afghanistan, Bosnie, Haïti, Irak, Kosovo, République démocratique du Congo, etc.).

Cette recherche de « paix » s'accompagne de « plans de reconstruction nationale » qui comportent le plus souvent des « plans de reconstruction des systèmes éducatifs ».

À l'heure actuelle, les appuis aux secteurs éducatifs se basent sur les diagnostics mentionnés ci-dessus et, surtout, sur un certain nombre de réponses aux questions essentielles qui se posent et qui conditionnent – ou devraient conditionner – les programmes d'aide, en général, et les politiques curriculaires, en particulier. Ces questions sont essentiellement les suivantes :

- Qui ne va pas à l'école et... pourquoi ?
- Qui connaît l'information et... laquelle ?
- Qui décide de la politique et des stratégies éducatives et... pour combien de temps ?
- Qui finance le système éducatif et... comment ?
- Quelle est la motivation des acteurs et... qui décide pour eux ?

Il est patent, en effet, que certains gouvernements n'accordent aucune priorité à la scolarisation universelle de leur jeunesse, du moins pour certaines catégories de ces jeunes issus de minorités ethniques, religieuses ou souffrant de discrimination de genre ou de classe sociale.

D'autres, pour diverses raisons, le plus souvent par manque de données fiables ou de capacités institutionnelles, ne saisissent pas l'ampleur des problèmes. Ils laissent ainsi l'expertise internationale pratiquement libre d'estimer ces besoins, de les analyser et d'en tirer les conclusions en termes d'intervention. De fait, on peut ainsi se demander qui décide réellement des politiques et stratégies éducatives et qui en sont donc les bénéficiaires. En fin de compte, il est probable que les impacts de ces programmes d'aide sur ceux qui en ont vraiment besoin soient nuls ou presque.

Ainsi, l'école et l'instituteur ou l'enseignant en milieu défavorisé, notamment en zones rurales ou périurbaines, ne voient que trop souvent passer de très loin les véhicules « quatre par quatre » ainsi que les retombées des formations en Europe ou en Amérique du Nord des cadres chargés de les « appuyer ». Même si ces retombées sont effectives, ce qui arrive parfois, leur financement « post projet » par le budget national ou les ressources locales – ce qu'on appelle les coûts récurrents – demeure un problème, voire une contrainte insurmontable. En effet, les économies de ceux qui ont besoin de ces appuis sont

souvent fragiles, car elles sont dépendantes des cours des matières premières, soumises à de fortes inflations et, de surcroît, déjà fortement endettées. De fait, que d'infrastructures sans maintenance, donc délabrées à court terme! Que de matériels ou de moyens logistiques sans budget de fonctionnement, donc inutiles! Que de formations sans promotion, donc sans lendemain! Et, pour être plus spécifique, que de réformes curriculaires sans manuels, sans adaptation des locaux, sans formation des maîtres et sans suivi pédagogique⁴, donc sans suite et sans avenir! L'évaluation de nombreux projets de mise en place d'approche par compétences est là pour le prouver.

Enfin, au-delà de ces contraintes matérielles, ce qui fait le plus souvent défaut, surtout dans l'application réelle des réformes curriculaires, c'est ce qu'on appelle la « motivation » des personnes et, en premier lieu, celle des enseignants. Beaucoup ont – ou considèrent avoir – des salaires insuffisants. Dans certains pays, ils reçoivent l'équivalent de moins de 30\$ américains par mois, alors que le coût de la vie est presque le même que dans les pays développés, du moins en ce qui concerne les produits importés, large part de leur consommation (vêtements, carburant, pièces de rechange, etc.). Pire encore, ils se plaignent d'être traités comme des « citoyens de deuxième zone », par exemple lorsque ce maigre salaire ne leur parvient qu'après des mois d'attente ou sporadiquement et qu'ils doivent être pris en charge par la société: ou ils vivent... ou ils survivent. Bref, ils se plaignent – et souvent à juste titre – de ne plus recevoir la considération dont jouissaient leurs prédécesseurs. Beaucoup affirment que leur profession est, en pratique, en voie de « clochardisation ».

Tous ces problèmes ont déjà été évoqués il y a plus de dix ans à Jomtien en Thaïlande (UNESCO, 1990) lors de la première conférence destinée à promouvoir l'éducation pour tous (EPT) – au moins au primaire. On les a de nouveau mis en évidence en 2000, lors de la Conférence de Dakar (UNESCO, 2000), en fixant des objectifs encore plus ambitieux pour l'EPT, bien qu'à un horizon sensiblement plus éloigné, en 2015. Hélas, selon les derniers bilans dressés par l'UNESCO (2005), pour de nombreux pays, tout particulièrement africains, l'atteinte des objectifs de l'EPT est encore loin; pour certains, elle est même encore plus loin qu'avant ces programmes d'aide. En effet, tout effort semble laminé par leur démographie et, de plus en plus

4. L'importance de ces aspects est soulignée dans le chapitre de Lebrun (2007) et dans celui de Lafortune et Lepage (2007) du présent ouvrage.

sensiblement, par l'impact du VIH-sida sur leur économie. De fait, en raison de cette endémie, plusieurs milliers d'enseignants disparaissent chaque année, notamment en Afrique de l'Est, centrale, du Sud, ainsi que dans bon nombre d'autres régions.

2. Quelques changements majeurs dans l'environnement curriculaire

Depuis une vingtaine d'années, parallèlement à l'évolution des modes d'enseignement, on constate une évolution rapide des modes de gestion du système éducatif, souvent concrétisés par ce qu'on appelle « la gestion par résultats ». Ces évolutions des modes et de la gestion pédagogique surviennent en amont ou en aval des changements curriculaires et relèvent, elles aussi, d'une certaine forme de mondialisation du fait de la multiplication des aides extérieures. Ainsi, dans la plupart des pays industrialisés, on est passé ou on est en train d'évoluer :

- de la scolarisation dans un établissement (école) au processus d'éducation permanente ;
- de l'enseignement dirigé d'un curriculum obligatoire à l'auto-enseignement ;
- de la recherche de l'efficacité et de l'efficience (objectifs) à l'évaluation des impacts (résultats) ;
- de l'évaluation quantitative des acquis à l'appréciation des connaissances et des comportements ;
- de la relation maître-élève à l'appréciation des facteurs environnementaux.

Ces changements sont essentiellement dus aux avancées technologiques très rapides survenues au cours de cette période, notamment la généralisation de l'informatique comme outil de gestion et de communication. Ils découlent également de la nécessité de se former et de se perfectionner constamment, le tout étant facilité par un nombre décroissant d'heures de présence au travail et la multiplication des « loisirs ». En matière de gestion, ils prennent en compte la planification des tâches et l'approche « projet », avec l'affectation des responsabilités qui en découle. Sur le plan pédagogique, ils intègrent les acquis de « l'approche par compétences », à savoir la différenciation et le suivi des enseignements et des apprentissages (Jonnaert et Masciotra, 2004). Tous ces changements deviennent autant d'objectifs

à atteindre pour les pays qui ne les ont pas encore intégrés. Ils font l'objet de nombreux programmes et projets d'aide extérieure. En particulier, tous les pays du Maghreb et beaucoup de pays d'Afrique subsaharienne – avec des succès divers – se sont lancés dans la mise en œuvre de cette « approche par compétences » largement développée par le Canada, la Belgique et la Suisse. Cependant, cette tendance, fille de la mondialisation, provoque elle-même un certain nombre d'interrogations :

- Y a-t-il un ensemble de compétences communes à acquérir pour réussir individuellement et participer au développement de la société ?
- Si oui, quelles sont ces compétences en dehors des compétences fondamentales généralement reconnues⁵ ?
- Ces compétences sont-elles les mêmes pour l'ensemble des régions, des cultures et des âges ?
- Ces compétences complémentaires peuvent-elles être individualisées ou représentent-elles des ensembles standardisés ?

3. Quelques tendances régionales d'évolutions curriculaires

Quelles que soient les réponses aux questions qui précèdent, un certain nombre de pays se sont engagés dans des réformes curriculaires d'importance, tant par nécessité de progrès pédagogiques que par un effet d'entraînement lié à des phénomènes de modes. Ces « modes » sont souvent lancées ou encouragées par les assistances externes qui les ont appuyées. Ces réformes sont aussi tributaires des évolutions du marché du travail, c'est-à-dire de la demande des entreprises ou des attentes des sociétés ou des individus en termes d'occasions d'emploi.

5. On peut apprécier l'impact de ces pédagogies à travers un certain nombre de tests et de méthodes d'évaluation standardisés sur une base internationale, tels que le Civic Education Study (CIVED), le Program for International Student Assessment (PISA) et le Third International Mathematical et Science Study (TIMSS).

Il faut bien constater que les thèmes de ces réformes sont liés de près au degré de développement des pays ou des régions où ces réformes s'appliquent⁶. Ainsi se vérifie l'idée que plus ces régions ou ces pays sont développés ou industrialisés, plus les préoccupations sont d'ordre social et environnemental. *A contrario*, moins ils le sont, plus ces pays collent à cette nécessité de croissance économique – ce qui relève malgré tout du simple bon sens! Certaines approches ont un arrière-plan, sans doute plus politique et souvent contradictoire. Il n'est donc pas anodin que des pays à mouvance islamique affirmée soient en quête d'une identité plus fortement religieuse, alors qu'on y observe en même temps une recherche d'ouverture sur des modèles davantage « occidentaux », justement pour essayer de lutter contre de possibles excès en matière de radicalisation religieuse. Ce cas est particulièrement typique en Algérie et, sous forme plus diffuse, chez ses pays voisins.

Des contraintes conjoncturelles, par exemple la nécessité de lutter contre la propagation du VIH-sida, ont également fourni l'occasion de provoquer des changements curriculaires qui sont davantage structurels. Par exemple, en suivi de ce dernier cas – très critique depuis une dizaine d'années –, la nécessité de prendre en compte d'autres aspects dans les programmes scolaires que les connaissances dites de base n'était plus à prouver. Parmi ces connaissances, les préoccupations environnementales « de protection » sont privilégiées. Il s'agit de la lutte contre d'autres endémies (paludisme), les risques de tremblements de terre ou, encore plus récemment, du tsunami en Asie du Sud-Est ou des ouragans dans les Caraïbes ou en Amérique centrale. Le fait d'aller encore plus loin dans cette approche devient une tentation pour les gouvernements qui souhaitent ainsi démultiplier les efforts de sensibilisation de leur société. Il y a, malgré tout, une limite à respecter si l'on veut laisser à l'école son vrai rôle d'initiateur et de diffuseur des savoirs fondamentaux. On voit ainsi une occasion de réfléchir sur les partages et les complémentarités de responsabilités à établir, sous tutelle de l'État, entre cette école, les parents, les collectivités locales et les organismes d'aide, notamment les organisations non gouvernementales.

6. Voir dans le présent ouvrage le chapitre d'Ettayebi (2007).

Évolution récente des curriculums dans diverses régions du monde*

Afrique sub-saharienne: VIH-sida – Violence – Corruption – Cohésion sociale

Asie: Promotion de l'enseignement des sciences et de la technologie

Asie du Sud et du Sud-Est: Adéquation au marché du travail – Autoformations

Pays du Golfe: Identités nationales et culture islamique

Maghreb: Ouverture sur l'Europe – Approche par compétences

Europe du Nord: Éducation à la citoyenneté – Nouvelles technologies

Union européenne: Harmonisation, langues – Cultures régionales

Pays de l'ex-URSS: Démocratie – Sciences et technologies – Ouverture internationale

Amérique latine: Décentralisation – Compétences – Contrôles internes et externes

Amérique du Nord: Sciences (sociales) et technologie – Apprentissage tout au long de la vie

Australie/N.-Zélande: Éducation à la citoyenneté – Écologie – Sciences – Sports

* Synthèse des études menées par le BIE (UNESCO, 2005). Voir également Akkari et Runner, 2004; IBE, 2002, 2004.

Conclusion

S'il est possible de formuler une conclusion dans ce domaine en pleine évolution, c'est que la mondialisation joue un rôle majeur en matière d'évolution et de réforme curriculaires. Le moins que l'on puisse dire, cependant, est que ce phénomène n'est pas nouveau, qu'il se manifeste depuis la plus haute Antiquité et qu'il a atteint une sorte d'apogée à l'époque de la colonisation européenne. Son mode actuel relève davantage de préoccupations politiques que de soucis pédagogiques. Certains craignent – et à juste titre – les effets réducteurs que pourrait avoir une « américanisation » de la société sur le plan culturel. Beaucoup aussi souhaitent cette américanisation et l'encouragent comme un facteur de progrès ou de réduction de disparités génératrices de conflits.

Sur un plan plus social, l'approche par compétences, très significative des changements curriculaires, est également controversée. Pour certains, c'est un réel progrès dans la rationalisation des acquis en termes de « savoirs » et de connaissances fondamentales, alors que pour d'autres – majoritaires dans les pays les plus pauvres –, il s'agit d'une nouvelle exploitation de la jeunesse au bénéfice du seul profit des entreprises et non des sociétés, encore moins des individus. En

fait, cette approche est récente, souvent mal comprise et, encore plus souvent qu'autrement, mal mise en application. Elle est appliquée trop fréquemment, en effet, sans le minimum des moyens indispensables pour qu'elle réussisse – lesquels moyens sont d'ailleurs en dehors de toutes possibilités financières ou institutionnelles des gouvernements qui la préconisent. Il est donc difficile de la juger objectivement et avec le recul nécessaire.

L'impact de la mondialisation du point de vue de la diffusion des approches et surtout de leur financement – et là, il faut parler des agences de coopération technique et de financement, tout particulièrement de la Banque mondiale (2004) qui joue un rôle majeur en ce domaine – est aussi déterminant et absolument non neutre. Qu'on puisse le regretter est un fait! Que ces agences en soient accusées – et très souvent condamnées – devrait être, pour le moins, relativisé. La vérité oblige de dire que les porte-parole des victimes de cette mondialisation en sont aussi trop souvent les bénéficiaires sur un plan personnel. Les avantages qu'ils en reçoivent en termes de bourses, de voyages d'études, de véhicules ou de subsides divers contrebalancent leur participation active à cette mondialisation. Pour être juste, il faut associer à cette complicité la plupart des sociétés, bureaux d'études, experts et consultants qui contribuent à ce vaste et juteux marché du développement.

S'en révolter est insuffisant ou partial, car nul ne peut dire ce qui se serait passé si rien n'avait été fait. Il y a eu de nombreuses initiatives désintéressées qui ont connu de vrais succès. La scolarisation de régions entières en Amérique latine, en Inde, en Asie et dans d'autres pays peut en témoigner⁷. La réalité est qu'il revient aux sociétés et à leurs élites, de même qu'à leurs représentants, de prendre les commandes de leur évolution. Cela passe avant tout par la formation, par l'information et par la communication, le tout dans la transparence et l'équité. On peut affirmer non seulement que l'inégalité est injuste, mais qu'elle est, de surcroît, source de pauvreté. Quel pays ou quelle société est assez riche pour se priver d'une partie de ses ressources humaines?

C'est donc en ce domaine d'échange que la mondialisation s'avère une véritable opportunité. Elle doit permettre à chacun, en effet, de se développer. Ce qu'il faut vraiment craindre n'est pas tant

7. Akkari et Runner, 2004; Ford Foundation, 2002; Sobhi et Harley, 2004; UNESCO/IBE, 2001a, b, c; UNESCO/IBE, 2004a, b.

la force de l'«Autre», que sa propre faiblesse. Une mondialisation bien comprise et des réformes curriculaires adaptées contribueront, sans nul doute, à réduire cette faiblesse en s'appuyant – sur une base nécessairement et strictement volontaire – sur cette force. Ainsi, l'arbre ne cachera plus la forêt ; il sera la plus belle de ses composantes.

■ Bibliographie

- AKKARI, A. et P. DASEN (2004). *Pédagogies et pédagogues du Sud*, Paris, L'Harmattan.
- BANQUE MONDIALE (2004). *Vers une meilleure gouvernance au Moyen-Orient et en Afrique du Nord : améliorer l'inclusivité et la responsabilisation*, Washington, Banque mondiale.
- ETTAYEBI, M. (2007). «Regards croisés sur la réforme du curriculum au Niger et au Rwanda», dans L. Lafortune, M. Ettayebi et Ph. Jonnaert (dir.), *Observer les réformes en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 169-198.
- FORD FOUNDATION (2002). *Participacion, gestion y equidad en los procesos de desarrollo y evaluacion curricular en paises seleccionados de America Latina*, Santiago et Washington, PREAL.
- INTERNATIONAL BUREAU OF EDUCATION (IBE) (2002). *The Effects of Curricula and Assessment on Pedagogical Approaches and on Educational Outcomes*, New Zealand, Ministry of Education, University of Waikato.
- INTERNATIONAL BUREAU OF EDUCATION (IBE) (2004). *Analysis of National and International Curriculum and Standards Documents for the Compulsory Years*, New Zealand, Victorian Curriculum and Assessment Authority.
- JONNAERT, Ph. et M. ETTAYEBI (2007). «Le curriculum en développement», dans L. Lafortune, M. Ettayebi et Ph. Jonnaert (dir.), *Observer les réformes en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 15-32.
- JONNAERT, Ph. et D. MASCOTRA (2004). «À propos de quelques difficultés relatives à l'utilisation du concept de compétences dans les programmes d'études», dans A. Mercier, M. Ettayebi et F. Medzo (dir.), *Le curriculum de la formation générale des adultes : défis et perspectives*, Cahiers scientifiques de l'Association francophone pour le savoir – ACFAS, n° 100, p. 75-94.
- LAFORTUNE, L. et C. LEPAGE (2007). «Une expérience d'accompagnement socioconstructiviste d'un changement en éducation», dans L. Lafortune, M. Ettayebi et Ph. Jonnaert (dir.), *Observer les réformes en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 33-52.
- LEBRUN, M. (2007). «Le matériel didactique et la réforme des systèmes éducatifs», dans L. Lafortune, M. Ettayebi et Ph. Jonnaert (dir.), *Observer les réformes en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 77-96.
- SOBHI, T. et A. HARLEY (2004). *Change Curriculum – Education, Conflict and Social Cohesion*, Paris, UNESCO/IBE.

- UNESCO (1990). *Cadre d'action de la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous*, adopté à Jomtien, Thaïlande, 5-9 mars, Paris, New York.
- UNESCO (2000). *Cadre d'action de Dakar: l'éducation pour tous, tenir nos engagements collectifs avec les six cadres d'action régionaux*, adopté par le Forum mondial sur l'éducation, Dakar, 26-28 avril.
- UNESCO (2005). *Stratégie globale d'élaboration des manuels scolaires et matériels didactiques*, Section de l'éducation à la paix et aux droits de l'homme, Paris, UNESCO.
- UNESCO/IBE (2000). *Capacity Building for Curriculum Specialists in East et South-East Asia*, Paris, UNESCO/IBE.
- UNESCO/IBE (2001a). *Curriculum Change and Social Inclusion – Lituanie*, Paris, UNESCO/IBE.
- UNESCO/IBE (2001b). *Développement du curriculum et éducation pour vivre ensemble – Kenya*, Paris, UNESCO/IBE.
- UNESCO/IBE (2001c). *The Management of Curriculum Change and Adaptation in the Gulf Region*, Paris, UNESCO/IBE.
- UNESCO/IBE (2004a). *Developing Key Competencies in Education – Some Lessons from International and National Experience*, Paris, IBE/UNESCO.
- UNESCO/IBE (2004b). *Education, Economy and Development – Learning from Successful Cases – Brasilia*, Paris, IBE/UNESCO.



La réforme curriculaire dans les écoles de langue française de l'Ontario

Athanase Simbagoye
Université Laurentienne
asimbagoye@laurentienne.ca

Aujourd'hui, les restructurations politiques et sociales qui sont associées aux réformes éducatives portent le sceau de la mondialisation de l'économie et des savoirs. Dans ce sens, l'amélioration de l'éducation, objectif de la réforme ontarienne, s'inscrit dans le vaste mouvement de changement axé sur l'obligation de résultats tant sur le plan de l'économie que sur celui des savoirs (Haché, 1999). Ainsi, les performances des élèves, des écoles, des districts et même de la province sont examinées de très près. L'évaluation du rendement est considérée comme un moyen de repérer aussi bien l'excellence que les performances insuffisantes et comme un fondement pour concevoir les interventions relevant de la politique d'éducation (UNESCO, 2005). Sans nécessairement inscrire la réforme ontarienne dans une logique de compétition, le discours politique ne s'en écarte pas : «[...] nous construirons un système qui donne aux élèves les connaissances, les compétences, les attitudes et les habitudes dont elles et ils ont besoin pour **faire face à la concurrence, pour réussir et pour contribuer à la société** en tant que citoyennes et citoyens responsables» (MEO, 1997, p. 2).

Tout curriculum part d'une position politique et d'une vision de l'éducation. Le curriculum de l'Ontario, comme ceux d'ailleurs, n'échappe pas à ces contraintes ou restrictions. Aussi, sa réforme ainsi que sa mise en œuvre obéissent à l'impératif des changements qui, dans la perspective postmoderne¹, font que les « connaissances » sont considérées comme incertaines, provisoires, voire inexactes ou peu solides. Comme l'écrivent Jonnaert et Ettayebi (2007), « au concept de curriculum sont nécessairement associés les concepts d'évolution, d'adaptation, de réformes, de changement voire même de mutations » (p. 17). Selon eux, « il est toujours en développement [...] pour faciliter l'adéquation du système éducatif à la société et à ses besoins contemporains en matière d'éducation » (p. 20). Dans ce sens, le curriculum inclut les programmes d'études. Il en est ainsi de la réforme du curriculum de l'Ontario qui, comme on le verra dans la dernière partie du chapitre, est un processus continu dont on ignore les limites temporelles.

En choisissant l'année 1997, nous prenons comme référence le plan de la réforme présenté à ce moment-là par le ministre d'alors et la création de la Commission d'amélioration de l'éducation (CAE)

1. La position postmoderne est une réaction au « *one best way* » préconisée par les modernistes qui exigent de l'ordre, de la structure et des résultats clairement établis.

en avril de la même année. Le mandat de cette commission consistait à superviser la transformation du système d'éducation, notamment l'amélioration du rendement des élèves. Également, les premiers programmes-cadres du nouveau curriculum ont été publiés à cette époque.

Sachant que la réforme du curriculum engendre des bouleversements qui affectent le renouvellement des pratiques de gestion, de formation, d'approches méthodologiques en enseignement/apprentissage, en évaluation, etc.) (Daviau et St-Pierre, 2007; Ettayebi, 2007; Lebrun, 2007), les politiques éducatives en Ontario insistent sur ces divers aspects, mais sous l'angle de la performance et de la compétition qu'on tente aujourd'hui de camoufler. Ainsi, par exemple, on lit dans le plan de la réforme: «Nous avons promis de donner aux élèves les moyens de se classer au premier rang» (MEO, 1997, p. 2). Le même texte poursuit ainsi: «Les résultats qu'ont obtenus les élèves de l'Ontario lors des tests administrés en 1995 dans le cadre de la troisième étude internationale en mathématiques et en sciences étaient inférieurs à la moyenne nationale et internationale. Les résultats du test national [...] révèlent que les élèves de l'Ontario âgés de 13-14 ans se classent derrière ceux et celles de toutes les provinces, exception faite des Territoires du Nord-Ouest.»

On constate que cette réforme, comme la plupart des réformes éducatives en cours dans le monde (Lebrun, 2007), a été en partie impulsée par les résultats aux différents tests nationaux et internationaux. Aujourd'hui, les autorités éducatives en Ontario soutiennent que les renseignements provenant des évaluations sont utilisés pour communiquer avec le public et pour l'informer sur le cheminement scolaire des élèves. Les résultats des évaluations servent aussi «à assurer que tous les élèves reçoivent l'appui dont ils ont besoin pour réussir leur apprentissage» (OQRE, 2005c). On comprend bien que la réforme ontarienne s'inscrit dans le paradigme mondial de changement axé sur l'efficacité du système éducatif (Haché, 2000). Dans la section qui suit, on analyse les grandes orientations de cette réforme.

1. Système scolaire et contexte de la réforme de l'éducation en Ontario

Cette section comprend des informations à propos du système scolaire ontarien et des orientations données à la réforme de l'éducation.

1.1. Système scolaire ontarien

Depuis la récente réforme, l'Ontario possède deux types de conseils scolaires financés par les fonds publics, les conseils d'écoles publiques (70% des élèves) et les conseils catholiques (30% des élèves). Ces conseils scolaires se retrouvent autant du côté anglophone que du côté francophone. En effet, l'Ontario est la province qui compte la plus importante communauté francophone à l'extérieur du Québec. Depuis 1998, la réforme du système éducatif a permis la création de conseils scolaires anglophones et francophones. Le réseau anglophone compte 60 conseils scolaires et 31 administrations scolaires². La réforme a permis la création de 12 conseils scolaires de district de langue française (huit catholiques et quatre publics) et six administrations scolaires. La loi sur l'éducation de 1997 confère aux conseils et aux administrations une autonomie de gestion. Le réseau scolaire francophone, constitué de 397 écoles, sert une population représentant à peu près 4,5% de la population ontarienne, soit 548 940 personnes³. Les disparités sur le plan des effectifs, l'hétérogénéité linguistique et culturelle, la dispersion géographique des écoles constituent les caractéristiques majeures des écoles de langue française. Dans un tel contexte, la transmission de la langue et de la culture françaises fait partie du mandat des écoles de langue française (Cazabon, 2005; Gérin-Lajoie, 2003; Gérin-Lajoie et Labrie, 1999; MEO, 1994; MEO, 2004b).

Sur le plan du discours officiel entourant la mise en œuvre de la réforme, on n'établit pas de distinction entre l'école anglaise majoritaire et l'école française minoritaire. Le plan de la réforme présenté en 1997 par le ministère de l'Éducation et de la Formation⁴ avait pour objectif de «renforcer les programmes d'études, d'établir des normes d'apprentissage et des tests provinciaux, d'adopter un bulletin

2. Les administrations scolaires servent des communautés géographiquement éloignées des centres urbains.

3. D'après les données du recensement de Statistique Canada de 2001 (Statistique Canada, 2002, cité par MEO, 2004b, p. 16).

4. Actuellement, ministère de l'éducation de l'Ontario.

uniforme pour l'ensemble de la province, de réduire le nombre de conseils scolaires, d'éliminer le gaspillage et la bureaucratie, et de réduire le nombre des politiciens et politiciennes au sein des conseils scolaires». Toutes les politiques et tous les programmes de mise en œuvre sont toujours destinés à toutes les écoles financées par les deniers publics. Ainsi, la réforme du curriculum ontarien n'est pas uniquement la réforme de l'école anglaise majoritaire. Elle est aussi celle de l'école française, bien que chacun de ces deux systèmes scolaires ait des spécificités propres.

Pour répondre aux spécificités des écoles françaises en contexte minoritaire, l'Ontario a élaboré depuis 2004 une politique d'aménagement linguistique afin d'accroître la capacité de ces écoles à promouvoir la langue, la culture et la réussite scolaire des élèves (MEO, 2004b). Dans un contexte minoritaire, la mise en œuvre de la réforme bute parfois sur des obstacles qu'on ne trouve pas ailleurs dans les écoles de langue anglaise (contexte majoritaire). Par exemple, un enseignant qui travaille en milieu minoritaire doit comprendre l'incidence de ce contexte sur l'apprentissage et élaborer des stratégies adaptées à ses élèves (Bordeleau, 2000; Cazabon, 2005; Gérin-Lajoie, 2001; MEO, 2004b, d). Bordeleau (2000, p. 3) rappelle que la pédagogie appropriée à ce contexte doit mettre en relief «l'actualisation du potentiel humain, le développement d'une conscience sociale et la promotion de la réussite et non exclusivement celle de la performance». C'est ainsi que des projets spéciaux sont souvent financés par le MEO pour soutenir le réseau scolaire francophone et ainsi réduire l'assimilation, favoriser l'amélioration de la réussite des élèves et augmenter les taux d'obtention de diplômes.

1.2. Quelques repères dans l'histoire de l'enseignement en Ontario

Un bref regard sur l'histoire de l'enseignement en Ontario montre que, depuis les années 1960, aucune réforme d'envergure n'avait été entreprise avant la mise sur pied de la Commission royale sur l'éducation (CRE) en 1993⁵. Il faut remonter au rapport du comité provincial

5. Commission composée de cinq personnes, instituée en 1993 par le gouvernement de l'Ontario pour présenter une vision et un plan d'action pour orienter la réforme de l'éducation aux paliers élémentaire et secondaire. Le rapport publié

sur les buts et objectifs de l'éducation dans les écoles de l'Ontario, de Hall et Dennis (1968).

À l'issue de vastes consultations publiques menées auprès de tous les partenaires clés du système éducatif, la CRE (1994) a publié, en quatre volumes, un rapport intitulé *Pour l'amour d'apprendre*⁶. Dans ce document, les commissaires ont tenté de répondre aux questions qui divisaient les Ontariens sur le but de l'éducation. Ces questions portaient notamment sur la vision commune de l'éducation, sur l'enseignement/apprentissage, sur la responsabilité et la gestion de l'éducation compte tenu des droits constitutionnels et des droits garantis par la Charte canadienne des droits et libertés (Bégin et Caplan, 1994).

Pour mieux clarifier la vision de l'éducation des Ontariens, la Commission a cerné quatre stratégies majeures pouvant apporter un changement positif important dans le système éducatif : l'éducation de la petite enfance, le partenariat école-communauté, les technologies de l'information et la professionnalisation du corps enseignant. Pour mieux articuler ces piliers de la réforme, la Commission (CRE, 1995) a formulé 167 recommandations, dont 25 % ont été jusqu'à maintenant retenues par les gouvernements qui se sont succédé au pouvoir depuis 1994. Parmi les recommandations majeures qui ont été, intégralement ou partiellement, mises en œuvre « pour garantir un meilleur système d'apprentissage possible pour l'Ontario » (Schriever, 2004, p. 21), mentionnons l'instauration d'un programme d'études secondaires de quatre ans au lieu de cinq ans (MEO, 1996), la réforme de l'école secondaire (MEO, 1999a), la mise à jour de tous les programmes d'études de la maternelle à la 12^e année (MEO, 2004c; MEO, 1999b; MEO, 1996), l'introduction d'un bulletin scolaire uniforme dans toute la province de l'Ontario (MEO, 1998), la création de l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE) en 1996, la création de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (qui encadre la profession enseignante), l'évaluation obligatoire (Davidson, 2003; MEO, 1997; MEO, 1996). Voici quelques détails sur ces changements.

en janvier 1995 traite de valeurs, de buts et de programmes d'études, ainsi que de questions de responsabilité et de gestion de l'éducation (pour plus de détails, voir le site Web <www.edu.gov.on.ca/fre/general/abcs/rcom/mainf/html>).

6. Seuls les noms de deux coprésidents (Bégin et Caplan) qui ont rédigé le rapport apparaissent dans la bibliographie.

1.3. Quelques orientations de la réforme de l'éducation

Pour le ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO, 1996, p. 4), « l'expression *curriculum* désigne les composantes aussi bien générales que détaillées de l'apprentissage proposé aux élèves ». Ainsi, le curriculum proposé pour l'Ontario comporte des composantes générales et des composantes détaillées (les programmes-cadres et les esquisses de cours). Ce sont ces publications qui permettent de constater que la réforme de l'Ontario s'inscrit dans une perspective de développement des compétences chez l'élève. Les programmes étant définis par compétences, l'Ontario a introduit un nouveau bulletin scolaire qui met l'accent sur deux aspects distincts de l'évaluation du rendement de l'élève : la satisfaction des attentes du curriculum provincial et l'acquisition des compétences à développer en matière d'apprentissage. L'élève peut démontrer ces compétences dans toutes les matières à l'étude et dans son comportement à l'école⁷ (MEO, 1998).

-
7. Le MEO (2006) distingue les compétences à développer (au nombre de dix : *utilisation du français oral, utilisation de l'information, coopération avec les autres, participation en classe, observation du code de conduite de l'école, autonomie au travail, remise des travaux et devoirs, habiletés à résoudre des problèmes, sens de l'initiative, habileté à se fixer des objectifs pour améliorer son travail*) des compétences de la grille d'évaluation du rendement (*connaissance et compréhension des éléments à l'étude; habiletés de la pensée* : planification, traitement de l'information et pensée critique et créative; *communication* : expression et organisation des idées et communication de façon orale, écrite et visuelle, à des fins précises et pour des auditoires spécifiques, et *mise en application* : des connaissances et des habiletés dans des contextes familiers ou nouveaux et établissement de liens). Ces types de compétences sont à distinguer des compétences de base (appelées compétences transdisciplinaires dans MEO, 2004b) : *lire, écrire, savoir compter, savoir utiliser la technologie de l'information*, auxquelles font référence les documents ministériels concernant les programmes de littératie et de numératie.

L'évaluation des compétences à développer se fait selon l'échelle suivante : excellent – très bien – satisfaisant – amélioration nécessaire. Toutefois, l'évaluation des compétences de la grille d'évaluation se fait de façon globale et en fonction de quatre niveaux de rendement auxquels sont associés des cotes ou des pourcentages selon l'année d'études. Par exemple, un rendement de *niveau 4* (cote de A– à A+ ou une note de 80 % à 100 %) signifie que l'élève utilise de façon plus approfondie les connaissances et les habiletés prescrites et que son rendement dépasse la norme provinciale (niveau 3). Le niveau 3 correspond à une cote de B– à B+ ou aux notes de 70 % à 79 %. Il est élevé par rapport aux attentes du curriculum provincial. La cote « R » ou « moins de 50 % » signale un besoin de rattrapage pour assurer le succès de son apprentissage. Pour plus de détails, voir MEO (1998) ou encore <www.edu.gov.on.ca>.

On l'a déjà mentionné, la nouvelle vision éducative de l'Ontario répond à des besoins fondamentaux d'apprentissage. Cette vision s'inscrit dans le vaste mouvement des réformes éducatives qui visent la formation intellectuelle des individus afin de leur permettre d'apprendre à connaître, à agir, à vivre en collectivité et à exister pleinement (UNESCO/Dakar, 2000; Allal, 2007; Ettayebi, 2007, Lebrun, 2007; Runner, 2007). Ce qui diffère d'un pays à l'autre ou d'une province à l'autre (pour le cas du Canada), c'est: 1) la perspective épistémologique qu'on adopte dans la façon de soutenir l'apprentissage et 2) comment on conçoit les modes d'accompagnement des acteurs de la réforme par rapport à cette perspective (Jonnaert, Barrette, Boufrahi et Masciotra, 2004b; Jonnaert et Masciotra, 2007; Lafortune et Lepage, 2007; Lafortune et Deaudelin, 2001; Masciotra, 2004a; Medzo et Ettayebi, 2004). Au Québec, par exemple, les auteurs précédents soulignent le fait que les orientations curriculaires s'inscrivent dans un cadre de référence socioconstructiviste et que les programmes d'études sont axés sur le développement des compétences. En Ontario, l'analyse de la plupart des documents officiels du ministère de l'Éducation de l'Ontario⁸ montre que l'accent est beaucoup mis sur l'amélioration du rendement, laquelle s'inscrit dans l'approche prônée par la pédagogie par objectifs⁹. Toutefois, les approches pédagogiques préconisées s'inspirent des principes du constructivisme (CFORP, 2003; MEO, 2004c, par exemple). On va voir comment les programmes d'études ne s'éloignent pas de l'approche néobehavioriste qui survalorise le transfert des apprentissages réalisés (Jonnaert, 2004) et le concept de représentation (Masciotra, 2004b; Piaget, 1996) (école, enseignement, élève, enseignement, etc.) dans le domaine de la formation des enseignants (en contexte de stage ou de formation continue). Quelques éléments d'analyse éclairent cette perspective.

Même si l'élève est au centre de la réforme, comme cela s'observe dans le discours entourant la réforme du système scolaire au Québec, le curriculum ontarien ne prescrit pas explicitement d'orientation socioconstructiviste. On n'y trouve pas, non plus, d'orientations précisant que la réforme ontarienne s'inscrit dans une

8. Les deux dernières sections du chapitre abordent cet aspect.

9. Approche dérivée de la pédagogie de maîtrise (Legendre, 2004, p. 54).

perspective épistémologique donnée¹⁰. Toutefois, une lecture attentive des programmes-cadres permet de reconnaître des orientations concernant les stratégies d'enseignement et d'apprentissage. L'on remarque que les approches pédagogiques prescrites (Cazabon, 2005, p. 26) «sont axées sur des activités variées, adaptées à l'âge des élèves et visant la construction de connaissances et le développement des compétences. L'on y précise que le développement des compétences se fait si le travail part des situations concrètes» (actualité, problèmes et situations de la vie réelle, par exemple). Cazabon (2005, p. 26) rappelle que l'expression «situations réelles» revient plusieurs fois dans les documents ministériels et soulève «la question de savoir si, la comprenant, on se donne une pédagogie qui puisse respecter ses conditions de réalisation». Il existe des particularités propres à ces programmes axés sur les compétences.

D'abord, on remarque que les programmes-cadres du curriculum ontarien omettent ou n'explicitent pas le lien qu'il faut établir entre les concepts «situation et compétence (définie comme une catégorie en fonction de laquelle l'évaluation du rendement de l'élève est effectuée» (MEO, 2006, p. 299). Les premières orientations ministérielles précisent, néanmoins, que «les documents pédagogiques devront proposer aux enseignantes et aux enseignants la possibilité d'établir des liens entre les matières au jour le jour, et donc d'offrir aux élèves des expériences d'apprentissage qui dépassent l'acquisition d'une compétence isolée et qui trouvent une application dans la vie réelle» (MEO, 1996, p. 7). À cet effet, des esquisses de cours (modules de chaque cours préparés à titre de modèles à l'échelle de la province) servent d'exemples ou de ressources pour la planification des situations d'apprentissages (MEO, 1996). Quant aux programmes-cadres, ils indiquent que «L'élève doit démontrer, par rapport à **des attentes** qui définissent les concepts à comprendre, les connaissances et les habiletés à **maîtriser au terme de chaque année d'études, son degré de compétence** dans ses travaux, dans ses recherches et lors de diverses activités» (MEO, 2004d, p. 8). Ce passage montre, sans contredit, que ces programmes-cadres s'inscrivent dans une logique de compétences. Cependant, les attentes prescrites par ces programmes ressemblent étrangement aux objectifs associés à des contenus d'apprentissage qui,

10. Aucune référence à ce sujet dans le document MEO (1996), *Le curriculum des écoles secondaires de l'Ontario*. Même les programmes-cadres restent muets à ce sujet. Ce sont surtout les travaux des chercheurs universitaires qui montrent une telle perspective.

souligne-t-on, « décrivent en détail les concepts, connaissances et les habiletés que les élèves doivent maîtriser pour satisfaire aux attentes » (MEO, 2004d, p. 9).

Ensuite, on rencontre peu de documents ministériels qui font explicitement état de la perspective constructiviste et socioconstructiviste¹¹ du curriculum ontarien. Toutefois, il existe dans les écoles de langue française quelques références à ce sujet. C'est le cas d'un guide publié par le Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques (CFORP, 2003), qui présente aux enseignants des stratégies de mise en œuvre des programmes-cadres dans une perspective d'amélioration de la qualité des apprentissages et du rendement des élèves. Dans la section traitant des approches pédagogiques, on retrouve les caractéristiques du constructivisme et du socioconstructivisme dans leur forme vulgarisée. Aussi, Bégin et Caplan (1994) s'appuient fortement sur les conceptions constructivistes et socioconstructivistes du processus enseignement/apprentissage que nous rappelent, entre autres, les ouvrages de Jonnaert (2002), Jonnaert et Vander Borght (2003), Lafortune et Deaudelin (2001), Pallascio et Lafortune (2000), Piaget (1996), Vygotsky (1985). Aux chapitres 5 et 6, volume II, de Bégin et Caplan (1994, p. 70-92), on peut lire: « L'apprentissage commence dès le berceau et se poursuit jusqu'à la tombe [développement intellectuel se réalisant par étapes], l'apprentissage se produit avec et sans instructions directes [processus interne et autonome peu sensible aux effets externes tels que l'enseignement], l'apprentissage dépend de la pratique [développement d'une activité réflexive en situation didactique ou non didactique], l'apprentissage est un processus social [développement intellectuel se réalisant en interaction avec le savoir en situation, à travers un réseau d'échanges], les enseignantes et les enseignants apprennent et collaborent avec d'autres, y compris les élèves, les collègues, les parents et les membres de la collectivité [dimension interactive de l'enseignement et de l'apprentissage]¹². »

Enfin, on retrouve implicitement dans l'introduction de chaque programme-cadre des orientations, vraisemblablement inspirées du rapport ci-dessus, au sujet du rôle de l'élève, des parents, de l'enseignante ou de l'enseignant et de la direction d'école. La tâche de

11. Pour Jonnaert (2004, p. 6), la construction est intérieure à la personne; il n'est dès lors pas nécessaire de parler de socioconstructivisme, puisque les dimensions « socio » sont aussi des constructions par les personnes.

12. Analyse basée sur les ouvrages cités.

planifier des situations d'apprentissage incombe donc à l'enseignant. À celui-ci on demande d'organiser des travaux de discussion en équipe, des travaux de recherche, des jeux de rôle ou des simulations, des remue-ménages, des séminaires avec des invités, des visites de musées, d'inclure dans ses stratégies la participation des élèves à des célébrations ou à des festivals, etc. Bref, l'enseignante ou l'enseignant planifie des activités qui favorisent la réflexion en utilisant des stratégies qui visent « à insuffler à chaque élève le désir d'apprendre et la ou le motiver à donner son plein rendement » (MEO, 2004d).

Pour conclure, il semble que ce soit plutôt l'efficacité du système éducatif dont le but est l'amélioration du rendement des conseils scolaires, des écoles, des enseignants et des élèves (CFORP, 2003; MEO, 2005; MEO, 2004a, b, c, d; MEO, 1997; OQRE, 2005c; OQRE, 2003) qui oriente la mise en œuvre curriculaire en Ontario. On voit également que les approches pédagogiques préconisées s'inspirent des principes du constructivisme et du socioconstructivisme, bien que les orientations du MEO ne le précisent pas.

2. Amélioration continue de l'enseignement et de l'apprentissage

Dans cette partie, on définit les grands principes sur lesquels se base l'amélioration de la qualité de l'éducation en Ontario. De manière générale, on analyse le plan d'action d'amélioration de l'éducation de l'Ontario à la lumière des publications gouvernementales. Une comparaison avec ce qui se fait ailleurs dans le monde, surtout au Québec, permet de dégager les caractéristiques d'une réforme axée sur la performance scolaire comme preuve de l'efficacité du système éducatif ontarien.

2.1. Qu'entend-on par « amélioration du rendement » ?

La politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation en langue française précise que la mise en œuvre du curriculum se fait dans une perspective d'amélioration du rendement des élèves (MEO, 2004b). Le MEO (2006, p. 2) reconnaît ce qui suit : « Améliorer le rendement des élèves signifie appuyer le leadership à l'école, la disponibilité des ressources, la qualité du programme d'études et les stratégies mises en œuvre par l'école et par le système d'édu-

cation [...]» Également, il reconnaît «la nécessité de renforcer les compétences et les capacités du personnel enseignant et d'améliorer les autres facteurs qui sont essentiels pour assurer l'excellence dans l'enseignement en général et améliorer ainsi la réussite des élèves». Pour les animateurs de la nouvelle réforme, les attributs essentiels du concept «amélioration» sont «le maintien d'un curriculum de qualité [par la révision des nouveaux programmes-cadres], la disponibilité du matériel pédagogique et didactique adéquat et le maintien de la qualité de l'enseignement» assurée par une solide formation initiale et continue des enseignants.

Cette approche est en lien avec ce que préconise l'UNESCO (2005) dans sa conceptualisation de la qualité sur le plan du système d'apprentissage: «une structure de soutien est requise pour mettre en œuvre les politiques, adopter des lois, répartir les ressources et mesurer les résultats d'apprentissage de manière à avoir le meilleur impact possible sur l'apprentissage pour tous». Dans ce sens précis, on postule que le rendement reflète la qualité de l'apprentissage réalisé par l'élève pour donner suite à l'intervention pédagogique.

En Ontario, les normes de réussite et d'évaluation du rendement sont établies par le ministère de l'Éducation. Ainsi, un programme d'évaluation auquel toutes les écoles sont tenues de se conformer a été mis en place. C'est dans ce cadre qu'un organisme provincial chargé d'accroître la responsabilité et de contribuer à améliorer la qualité de l'éducation en Ontario a été créé en 1996 pour appuyer la réforme des programmes d'études. Cet organisme est l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE)¹³. Il surveille la qualité et l'efficacité de l'éducation aux paliers élémentaire et secondaire par les

13. L'OQRE a mis en place un système d'évaluation pour les élèves en fin de cycle primaire (3^e année) en lecture, en écriture et en mathématiques depuis l'année scolaire 1997-1998. Pour tous les élèves de 6^e année, les évaluations à l'échelle provinciale en lecture, en écriture et en mathématiques ont débuté avec l'année scolaire 1999-2000. Ce n'est qu'à partir de 2000-2001 que les évaluations provinciales ont été instaurées au secondaire, notamment avec le test de compétences linguistiques – TPCL (OQRE, 2004a). Ainsi, tous les élèves des écoles publiques, catholiques et privées qui étudient en vue d'obtenir un diplôme d'études secondaires de l'Ontario (DESO) doivent passer le TPCL en 10^e année. Depuis 2003, un élève qui échoue deux fois au TPCL doit suivre et réussir un cours de 12^e année (Cours de compétences linguistiques des écoles secondaires de l'Ontario) pour obtenir son DESO. L'objectif du TPCL est d'assurer que les élèves ont acquis les compétences essentielles en lecture et en écriture se rapportant à toutes les matières du curriculum provincial jusqu'à la 9^e année.

activités suivantes: *a)* prépare et fait passer des tests pour évaluer le rendement des élèves à l'échelle provinciale; *b)* présente les résultats des tests au MEO, aux conseils scolaires et au public et, enfin, *c)* formule des recommandations pour améliorer les résultats des tests.

Pour assurer l'amélioration continue du rendement de l'élève, l'enseignant dans une école ontarienne (anglophone ou francophone) doit s'approprier le processus qui « vise l'implantation d'un changement positif et permanent en concordance avec des objectifs précis, et souhaite engager la totalité des personnes touchées par le changement ciblé » (CFORP, 2003, p. 34). Dans ce sens, les responsables à chaque échelon du système éducatif déterminent des normes et des mesures pour évaluer ce rendement en respectant évidemment le curriculum. C'est dans ce contexte qu'intervient le programme d'évaluation provinciale qui a été lancé depuis 1996-1997 pour appuyer la réforme du curriculum du primaire au secondaire. Les résultats des évaluations permettent de situer la qualité de l'éducation en Ontario. La mise en œuvre du curriculum ontarien est ainsi encadrée par la responsabilité des partenaires, par le devoir de rendre compte des gestionnaires des fonds publics et par l'obligation de tout élève, de tout groupe classe, de toute école ou de tout conseil scolaire d'avoir un rendement « amélioré » en se basant sur l'ensemble des données que fournit l'OQRE.

Il faut voir que, même si la réforme place l'apprentissage de l'élève au premier rang, les politiques de mise en œuvre montrent une réforme axée davantage sur l'efficacité du système que sur l'élève, sur les structures de fonctionnement dont le pilier est l'enseignant. Comme le rappelle Legendre (2004, p. 55), le souci d'efficacité dans l'atteinte d'objectifs « confère à l'enseignant une plus grande imputabilité ».

2.2. Quelques caractéristiques du plan stratégique d'amélioration de l'éducation

Dans sa vision de l'amélioration, le MEO a établi trois objectifs pour le système d'éducation: améliorer les résultats des élèves, réduire les inégalités dans les résultats obtenus et accroître la confiance et le soutien du public. Quatre stratégies sont poursuivies pour atteindre ces objectifs: *a)* un enseignement, un apprentissage et une évaluation efficaces; *b)* des soutiens pour réduire les lacunes au plan des résultats; *c)* des familles et des communautés qui apportent leur soutien

et leur engagement et *d*) l'efficacité, la transparence et la réactivité du système. Nous expliquons dans les lignes qui suivent le plan d'action que les décideurs se donnent pour améliorer l'éducation en Ontario.

2.2.1. Amélioration du rendement scolaire

De manière générale, le rendement de l'élève fait explicitement référence à la réussite scolaire. Celle-ci suppose évidemment la prise en compte des facteurs nécessaires à tout cheminement éducatif réussi. Dans un tel contexte, le rendement de l'élève est « le profil de sa performance dans le temps et selon certains critères et certaines normes » (CFORP, 2003, p. 35). Les résultats des évaluations sont considérés comme un indicateur important, parmi d'autres, qui aide à situer la qualité de l'éducation en Ontario. C'est ainsi que l'OQRE publie annuellement les résultats des évaluations en littératie et en numératie. Par exemple, les résultats de l'année 2004-2005 montrent que, par rapport à l'année précédente, le nombre d'élèves qui atteignent la norme provinciale (70 %) dans ces compétences de base¹⁴ s'est accru, passant de 2 % à 5 % au primaire. On constate que le pourcentage d'élèves de 3^e année ayant une performance satisfaisante en mathématiques a augmenté de 12 % en cinq ans de « *testing* » provincial. Au TPCL qui se fait depuis février 2002, le taux de réussite est passé de 62 % à 81 % en cinq ans (OQRE, 2006).

Les évaluations provinciales sont utilisées par les écoles et les conseils scolaires pour élaborer des plans d'amélioration et pour dépister des élèves ayant des difficultés d'apprentissage afin de planifier des stratégies d'aide appropriées. Les écoles qui enregistrent des taux de réussite élevés sont invitées à partager les stratégies qui leur permettent d'y parvenir. Ces dispositifs d'observation et d'évaluation sont d'une importance capitale pour la réforme du curriculum en Ontario. Également, l'interprétation et l'analyse des résultats des évaluations provinciales permettent aux écoles et aux conseils scolaires d'établir un plan d'amélioration continue du rendement (encore appelé « plan de redressement », « plan d'action », « plan opérationnel », etc.). Ces plans d'amélioration servent également d'« input » au contenu de formation continue du personnel enseignant à tous

14. On remarque que les compétences de base portent plusieurs étiquettes dans les publications du Ministère. Malheureusement, il n'existe pas de glossaire qui reprendrait tous les concepts majeurs utilisés dans ces documents.

les niveaux (local, régional et provincial). L'importance de ces plans d'amélioration vient du fait qu'ils sont adaptés aux contextes des écoles, des conseils et de la province en tenant compte des particularités et des facteurs (intérieurs et extérieurs à la collectivité scolaire) qui peuvent avoir une incidence sur le rendement des élèves (OQRE, 2004b).

Cette approche ressemble à ce qui se fait au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS). Le ministère de l'Éducation du Québec (2003) précise :

Dans l'élaboration de son plan de réussite, chaque conseil d'établissement est ainsi invité à établir un diagnostic des apprentissages et du cheminement scolaires de ses élèves grâce à une analyse objective de sa situation, à se fixer des objectifs mesurables, qui tiennent compte notamment des caractéristiques du milieu qu'il dessert, et à préciser les moyens particuliers qu'il entend employer pour atteindre ces objectifs.

Dans les deux provinces, l'élaboration et la mise en œuvre de tels plans sont une affaire collective, comme l'indique le tableau de l'annexe 2.

2.2.2. Amélioration de la qualité des apprentissages par la qualité de l'enseignement comme condition de réussite de la réforme ontarienne

De l'avis des auteurs du rapport de la CRE (1994), le succès des réformes dépend de la capacité et de la volonté professionnelle des éducatrices et des éducateurs. Pour eux, les écoles ne s'amélioreront de façon importante que si les acteurs clés de l'éducation s'engagent sérieusement envers le perfectionnement professionnel, du début à la fin de leur carrière, et que s'ils assument la responsabilité collective de s'assurer que l'apprentissage des élèves est de la plus haute qualité (Bégin et Caplan, 1994).

La professionnalisation accrue de l'enseignement en Ontario s'inscrit dans une perspective de la *réforme de l'éducation des enseignants* qu'exige toute réforme scolaire bien planifiée. L'OQRE (2005c, p. 17) reconnaît que

[...] les stratégies ou les plans de perfectionnement professionnel et le personnel de soutien doivent faire partie du plan d'amélioration. Il est important de bien préparer les membres du personnel à utiliser les nouvelles méthodes d'enseignement et d'évaluation

et à intégrer les ressources existantes ou nouvelles dans leur répertoire d'enseignement. La mise en œuvre des stratégies se définit d'abord par une prise de conscience pour mener ensuite à l'acquisition et à la réalisation des compétences, selon le personnel et son niveau de préparation.

Plusieurs études montrent que les obstacles aux réformes des programmes d'études sont principalement dus à des facteurs, tels que l'isolement professionnel et la mentalité de siège (due à l'incapacité de trouver du temps de travail suffisant) qui caractérisent la culture de l'enseignement (Hargreaves, 1994; Shulman, 1987). Ces facteurs ont pour corollaires la baisse de la qualité de l'enseignement. Sans formation continue et continuée des enseignants¹⁵, l'incompréhension des programmes d'études renouvelés et celle de l'épistémologie de la connaissance que sous-tend ce renouvellement, le manque d'autonomie et de capacité critique par rapport au matériel pédagogique ou aux autres ressources du milieu entravent la mise en œuvre de la réforme. Autrement dit, la mise en œuvre réussie de la réforme suppose un maintien et une consolidation de la compétence professionnelle par la formation du personnel enseignant ou administratif au regard des révisions des programmes d'études, des approches pédagogiques, du matériel didactique, de l'évaluation des apprentissages et, surtout, des échanges entre collègues (Hayes Jacobs, 1997). À ce sujet, une question importante se pose. Quand peut-on affirmer que la qualité de l'enseignement garantit une réussite scolaire ou un rendement scolaire de qualité? Même si l'on fait abstraction des contraintes de l'enseignement en contexte minoritaire, la recherche invite à la prudence en la matière.

D'un côté, les études portant sur les élèves à risque d'échec et celles qui portent sur l'abandon scolaire tendent à infirmer toute hypothèse optimiste (Bernard, 1997; Cazabon, 1997; Diambomba et Ouellet, 1992; Gérin-Lajoie et Labrie, 1999; Saint-Laurent, 2002; Saint-Laurent, Giasson, Simard, Dionne, Royer, 1995). D'un autre côté, les recherches qui ont été menées dans le cadre de l'évaluation des apprentissages montrent également que la qualité de l'enseignement

15. La professionnalisation de l'enseignement est l'un des quatre moteurs de la réforme de l'éducation ayant été définis par la Commission royale sur l'éducation (1995). Le perfectionnement professionnel en Ontario s'impose, car la formation initiale dure une année. La Commission avait recommandé un programme de préparation initiale d'une durée plus longue (deux ans) et un perfectionnement professionnel obligatoire (Bégin et Caplan, 1994, vol. 3).

peut influencer considérablement sur le rendement scolaire, au même titre que le ratio enseignant-élèves et les caractéristiques du milieu scolaire (Bartley et Lawson, 1999; Tremblay, Ross et Berthelot, 2001). De plus, les facteurs comme le niveau de connaissance de la langue d'enseignement, l'influence de l'environnement familial, la motivation et les problèmes sociaux ont une incidence sur la réussite scolaire (Marzano, 2003; MEO, 2003). Sous un autre angle, les études portant sur le développement professionnel des enseignants (Brown, Collins et Duguid 1989; Feiman-Nemser et Buchmann, 1987) et celles qui portent sur les savoirs des enseignants construits en contexte (Lave 1991; Lave et Wenger 1991; Schön, 1983) montrent qu'il est difficile d'établir une corrélation entre la réussite scolaire et la qualité de l'enseignement (Simbagoye et Emedi, 2005). Admettre qu'une formation de qualité reçue mène droit à l'amélioration du rendement de l'élève serait, dans ce cas, « faire acte de foi ». Ce serait en quelque sorte faire de l'enseignant l'arbitre ultime du savoir à enseigner et de l'apprentissage réalisé (Glaserfeld, 2004, p. 300).

En acceptant l'idée selon laquelle l'amélioration du rendement des élèves repose sur celle du rendement de l'enseignant, deux interprétations sont possibles. La première se situe sur le plan professionnel et la deuxième sur le plan pédagogique.

Sur le plan professionnel, un rendement élevé de l'élève peut être associé à l'efficacité, à la rentabilité des fonds investis et à l'utilisation optimale des ressources par l'enseignant. Dans ce sens, un enseignant qui obtient des résultats supérieurs est davantage performant. Son école et son conseil scolaire sont plus compétitifs. Or une école qui affiche d'excellents résultats retient ses élèves, ses enseignants, etc. C'est la raison pour laquelle les performances des élèves sont associées à celles des écoles, des conseils ou administrations scolaires (Haché, 2000; UNESCO, 2005). En conséquence, l'activité de l'enseignant est jugée efficace lorsqu'elle permet l'atteinte des résultats à la fois désirables et prévisibles. Dans ce cas, l'harmonisation des pratiques d'évaluation et des pratiques d'enseignement devient une nécessité pour garantir une évaluation « équitable, non contestable, de la performance scolaire » (Legendre, 2004, p. 58). C'est ce qu'on peut dire des programmes de mise en œuvre du curriculum en Ontario. Une telle approche ne s'inscrit pas forcément dans une perspective constructiviste ou socioconstructiviste de développement des compétences.

Sous un angle pédagogique, si l'efficacité de l'enseignement peut être perçue à travers le rendement de l'élève, cela pourrait-il sous-entendre que l'évaluation du rendement porte sur les savoirs et non sur les connaissances construites par l'apprenant? Sur le plan épistémologique de la connaissance, ce qui est appris ne serait-il pas confondu avec ce qui est enseigné? Dans pareil cas, la posture épistémologique adoptée s'écarte de l'esprit des récentes réformes curriculaires dont le but est le développement des compétences (compétences de la grille d'évaluation du rendement et compétences à développer). Par ailleurs, les tests standardisés ne risquent-ils pas de mettre l'accent sur l'évaluation des connaissances au détriment de celle des compétences dans le souci d'objectivité qu'on associe facilement au quantifiable? Il est possible de penser que les évaluations provinciales qui se font en 3^e, en 6^e, en 9^e et en 10^e année peuvent amener certains enseignants à mettre l'accent sur la transmission des savoirs codifiés dans les programmes, dans les manuels et autres ressources au détriment de la construction de connaissances préconisée par les programmes d'études axés sur le développement des compétences.

Il existe peu d'études portant sur cet aspect de la mise en œuvre du curriculum ontarien. L'avenir nous dira si les initiatives qui visent à créer et à maintenir un environnement scolaire axé sur l'obligation de résultats en matière de rendement scolaire auront du succès à long terme. Cela signifierait un long congé de changements profonds sur le plan du curriculum et des programmes-cadres. Comme le curriculum de l'Ontario est axé sur les compétences et qu'il est en développement, deux questions émergent aussitôt. Quel type d'accompagnement¹⁶ des acteurs de la réforme privilégie-t-on dans la mise en œuvre en salle de classe? Dans quel paradigme s'inscrit cet accompagnement en Ontario?

16. La définition du concept « accompagnement » dans le cas de l'Ontario est différente de celle que proposent Lafortune et Lepage (2007) dans ce livre. Il s'agit d'une expression signifiant un appui ou un soutien offert à un enseignant en classe, durant quelques minutes, sous forme de « modelage ». Dans les conseils scolaires francophones, ce rôle est assumé par des conseillers pédagogiques qui répondent à des besoins des enseignants. Ces derniers sont suivis deux ou trois fois par année soit en évaluation, en enfance en difficulté, en matière de révision des programmes-cadres, en littératie et numératie, etc., selon le cas. En Ontario, il semble qu'on s'achemine vers l'accompagnement socioconstructiviste qu'on privilégie au Québec (Lafortune et Deaudelin, 2001; Pallascio et Lafortune, 2000). L'absence d'orientations ministérielles claires allant dans cette perspective est toutefois un obstacle qu'il faudra surmonter.

3. Formes de soutien à la mise en œuvre de la réforme

Dans son *Guide pour la planification de l'amélioration au sein des écoles et des conseils scolaires*, l'OQRE (2005c, p. 17) mentionne qu'« il est important de bien préparer les membres du personnel à utiliser les nouvelles méthodes d'enseignement et d'évaluation et à intégrer les ressources existantes ou nouvelles dans leur répertoire d'enseignement ». Au ministère de l'Éducation de l'Ontario, l'appui à la réforme se fait de plusieurs façons dont certaines sont très classiques. On peut distinguer les sessions de formation du Ministère, la formation continue, l'octroi des ressources à l'appui de l'apprentissage au primaire et au secondaire, les initiatives de recherche auxquelles participent des experts des milieux universitaires (cas des tables rondes d'experts en littératie, en numératie, itinéraires d'études, etc.). Selon le ministère de l'Éducation, le succès exige la création de partenariats.

3.1. Partenariats du monde de l'éducation

Les partenariats permettent une construction d'une vision commune de l'éducation en Ontario malgré les particularités régionales et linguistiques qui s'observent dans les écoles de la province. En ce qui concerne l'amélioration de l'éducation, le ministère de l'Éducation de l'Ontario (2004b, c, d) assume une fonction de direction dans l'élaboration des plans d'amélioration du rendement des élèves et dans l'offre au personnel enseignant des appuis nécessaires à ses membres (voir la figure en annexe 1).

Ce partenariat fonctionne généralement sur une base collaborative, chaque fois que le Ministère implante un nouveau projet d'appui à la mise en œuvre des programmes-cadres ou au moment de l'implantation des programmes introduits à la suite de rapports des tables rondes des experts¹⁷. Depuis quelques années, le MEO finance des initiatives à l'appui du nouveau curriculum. Ces initiatives incluent le financement d'un plus grand nombre de places dans les facultés

17. Depuis 2003, plusieurs groupes d'experts (en lecture, en mathématiques, en littératie) ont produit des rapports. Ceux-ci sont parfois des outils importants d'autoformation des enseignants.

d'éducation (où le développement des compétences¹⁸ à enseigner le nouveau curriculum est une priorité), le perfectionnement opportun des compétences des enseignants par l'entremise des instituts d'été, les séances de formation des formateurs, les ateliers de l'OQRE suivis par les enseignants qui notent les tests provinciaux, etc. (CAE, 2002).

3.2. Sessions de formation portant sur certains aspects de la réforme : politiques et programmes du ministère de l'Éducation

Le ministère de l'Éducation de l'Ontario organise souvent des sessions de formation portant sur les composantes du curriculum et sur certaines ressources à l'appui de l'apprentissage à l'élémentaire (jusqu'en 8^e année) et au secondaire (planificateur d'unités d'apprentissage, modules de rattrapage destinés aux élèves moins performants, trousse de formation en littératie, recueils de pratiques réussies, esquisses de cours, copies types, numératie, itinéraires favorisant la réussite de la 7^e à la 12^e année, passeport compétence, etc.). Ces sessions sont généralement destinées aux agents de liaison du Ministère, aux conseillers pédagogiques (venant des conseils scolaires ou des administrations scolaires), aux personnels des organismes travaillant avec le Ministère et aux enseignants leaders qui vont ensuite répercuter le message reçu dans leur milieu.

Habituellement, le Ministère organise un programme intensif destiné aux enseignants leaders et les conseils scolaires de district proposent le même programme à leurs enseignants. À l'occasion, la même formation est offerte à tout le personnel enseignant dans des programmes d'été que le Ministère a mis sur pied depuis 2004. La stratégie utilisée semble être du type « *top down* », car il s'agit de faire comprendre des changements. Toutefois, les enseignants sont souvent invités à donner leur avis. Cela se fait surtout lors des sessions de formation qui portent sur la rédaction de divers documents utilisés dans les écoles (les révisions des programmes cadres, les copies types

18. On fait référence aux compétences (être capable de...) du profil de sortie des facultés d'éducation: planifier des activités d'apprentissage, produire ou sélectionner du matériel didactique, animer des activités d'apprentissage, créer une dynamique de classe, soutenir les apprentissages, évaluer les apprentissages, inculquer des comportements responsables aux élèves, collaborer avec les parents et les intervenants scolaires, participer à la vie de la communauté scolaire et assurer son développement professionnel.

servant de modèles pour l'évaluation du rendement, les esquisses de cours, les référentiels des compétences [grilles d'évaluation], de même que les modules d'approfondissement qui portent, notamment, sur des situations de contextualisation de connaissances disciplinaires). Également, les enseignants participent activement au processus de « *testing* » provincial de l'OQRE¹⁹. À cette occasion, ils reçoivent des formations sur mesure qui leur donnent l'occasion de discuter d'idées nouvelles et de développer des connaissances liées aux disciplines enseignées.

3.3. Maintien à jour d'un curriculum de qualité

Depuis février 2003, le ministère de l'Éducation de l'Ontario a entrepris un cycle continu de révision du curriculum pour que celui-ci demeure pertinent et à jour. Comment s'y prend-il? Des groupes de réflexion, des équipes d'analyse et de recherche élaborent une série de recommandations de révision. Des équipes d'enseignants sont ensuite constituées, selon les disciplines enseignées, pour travailler sur les versions préliminaires des révisions proposées. Le Ministère organise alors des consultations à tous les échelons du système éducatif. Les commentaires recueillis sont discutés lors d'une deuxième consultation réunissant des représentants des conseils scolaires, des administrations scolaires, des enseignants leaders dans les écoles et des représentants de facultés d'éducation.

En nous basant sur la distinction que font Jonnaert, Masciotra, Bourahi et Barrette (2005) entre le curriculum officiel, le curriculum réellement implanté dans les classes et celui qui est maîtrisé par les élèves, nous remarquons que les sessions de formation portant sur les politiques de mise en œuvre du curriculum officiel se font selon le modèle « *top down* » fonctionnant par paliers successifs, du sommet à la base. Les agents de liaison du ministère de l'Éducation fournissent des services d'encadrement aux conseils et ceux-ci forment les enseignants dans les écoles. L'appui à la réforme se fait au moyen de programmes de formation axés sur la compréhension des composantes de la réforme et des initiatives d'innovation. Toutefois, en ce qui concerne le curriculum réellement implanté dans le milieu scolaire, l'encadrement offert est de plus en plus adapté aux besoins des enseignants et des écoles et aux plans d'amélioration des conseils scolaires qui

19. La participation à de telles activités relève du perfectionnement professionnel.

définissent les besoins de formation. Dans ce cas, l'appui à la réforme se fait par des programmes de formation axés sur l'amélioration de la réussite scolaire qui fonctionnent selon un « modèle de service²⁰ ». Par ailleurs, les ateliers de formation et les ressources utilisées sont élaborés par des équipes très hétérogènes (des enseignants en fin de carrière, des nouveaux enseignants, des conseillers pédagogiques ou des experts venant des organismes du domaine de l'éducation, comme les professeurs d'université, etc.).

On voit que ce type de formation diffère de l'accompagnement socioconstructiviste pratiqué au Québec (Lafortune et Deaudelin, 2001; Lafortune et Lepage, 2007). En Ontario, on met beaucoup l'accent sur des sessions de formation classiques pour vulgariser les multiples programmes de mise en œuvre curriculaire²¹. Ces sessions visent à former des agents multiplicateurs qui feront connaître les révisions apportées aux programmes et animeront à leur tour des sessions portant sur les pratiques pédagogiques à privilégier dans les écoles. Il s'agit bel et bien des programmes qui s'inscrivent dans une perspective de transmission de connaissances.

3.4. Ressources et autres soutiens à l'enseignement/apprentissage

Selon les acteurs de la réforme ontarienne, l'accompagnement professionnel est un facteur important pour l'amélioration du rendement scolaire. Pour eux, l'amélioration des résultats des élèves aux différents tests provinciaux est le principal indicateur de la réussite de la réforme scolaire. Cette hypothèse semble guider les mesures d'appui à l'enseignement et à l'évaluation du rendement qui respectent des plans d'amélioration qu'on révise continuellement. Ces mesures concernent l'octroi d'allocations destinées à l'achat des nouveaux manuels et du matériel didactique adéquat et la distribution de ressources diverses (fichiers ZIP, cédéroms, cassettes, etc.) dans le réseau scolaire. À cela s'ajoutent des programmes de soutien à l'enseignement-apprentissage et des programmes de soutien au partenariat école-foyer-communauté. C'est notamment le cas des cinq programmes mentionnés ci-après, où la participation des spécialistes issus de divers milieux et ordres

20. Il arrive parfois qu'une école sollicite la présence en salle de classe d'un conseiller pédagogique pour faire du « modelage ».

21. Voir, à ce sujet, le projet FARE du CFORP sur le site <www.cforp.on.ca>.

d'enseignement (enseignants, retraités de l'enseignement, conseillers pédagogiques, professeurs d'université) apporte une valeur ajoutée (recherche et formation) à la mise en œuvre de la réforme curriculaire ontarienne : Secrétariat de la littératie et de la numératie ; Équipe de redressement ; Programme de réussite scolaire et d'apprentissage jusqu'à l'âge de 18 ans ; Programme de transition de l'école au travail, destiné aux élèves cherchant un emploi à la fin de leurs études secondaires (offrir une expérience en milieu professionnel) ; et Politique et programme en éducation de l'enfance en difficulté.

Depuis 1998, le financement des 12 conseils a augmenté de 61 % pour accroître la rétention des effectifs scolaires, la capacité des élèves en communication orale et la capacité du personnel à l'œuvre en milieu minoritaire. En ce qui concerne le matériel de soutien à l'enseignement, le Ministère a produit plus d'un millier de publications et de matériels pédagogiques, dont un grand nombre a été élaboré par le personnel enseignant pour le personnel enseignant et, souvent, avec la participation de professeurs d'université²². L'annexe 3 énumère les plus importantes publications interdisciplinaires à l'appui des initiatives d'accompagnement de la réforme des programmes d'études. C'est notamment sur ces ressources que portent les sessions de formation et de perfectionnement professionnel.

3.5. Formation initiale à l'enseignement, formation continue et perfectionnement professionnel

Bien que le ministère de l'Éducation de l'Ontario coordonne les visées et les ressources de la formation initiale et continue des enseignants, c'est un organisme indépendant (l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario) qui encadre la profession et qui en détermine les normes d'exercice (engagement envers les élèves, connaissances professionnelles, pratique professionnelle, leadership dans les communautés d'apprentissage et perfectionnement professionnel continu²³). Dans cette section, nous ne faisons référence qu'aux programmes de formation liés à l'encadrement en matière de réforme curriculaire.

22. Il s'agit d'une innovation dans l'implantation d'un curriculum.

23. Pour plus de détails, voir <www.oct.ca>.

En Ontario, le contexte de formation initiale à l'enseignement est unique en son genre. En effet, la formation initiale à l'enseignement dure à peine un an (de septembre à avril). Le stage de pratique à l'enseignement dans la réalité des salles de classe est limité. Il couvre une dizaine de semaines d'observation et d'enseignement (à peu près 40 journées) qui ne permettent pas au futur maître d'aller au-delà d'un apprentissage de « trucs » ou de « recettes » (Bégin et Caplan, 1994). Les enseignantes associées et les enseignants associés ne reçoivent pas de formation. Il y a donc lieu de s'interroger sur l'apport de cette formation initiale et des pratiques de supervision du stage pédagogique. Le stagiaire a-t-il suffisamment d'occasions de faire l'apprentissage de l'art d'enseigner en observant des enseignants d'expérience? A-t-il le temps d'acquérir les compétences et les techniques requises en les mettant en pratique dans la réalité de la salle de classe dans un contexte minoritaire? A-t-il le temps de réfléchir sur son expérience de pratique, d'échanger avec des enseignants de l'école ou de rencontrer des parents d'élèves préoccupés par la réussite de leurs enfants? Est-ce qu'il se limite uniquement à l'apprentissage de « trucs » ou de « recettes » pratiques à l'enseignement? La recherche montre que les nouveaux enseignants, qu'ils viennent des facultés d'éducation de l'Ontario, du Québec ou d'ailleurs²⁴, semblent être mal préparés pour faire face à la réalité de la salle de classe en contexte minoritaire. Outre le manque de temps nécessaire à la formation initiale, il semble aussi que les maisons de formation aient tendance à former le personnel enseignant comme si ce dernier allait immanquablement travailler dans un milieu majoritaire (Gérim-Lajoie, 2001). Quant au personnel enseignant d'expérience, la salle de classe franco-ontarienne continue de représenter, même après plusieurs années de travail, un défi pour plusieurs d'entre eux. Si l'on y ajoute tous les changements récemment introduits par la réforme ainsi que les contraintes de la professionnalisation de l'enseignement (Davidson, 2003), les défis sont encore énormes même si les taux de réussite scolaire augmentent depuis quelques années (CFORP, 2003; OQRE, 2005a, b, c; OQRE, 2006; MEO, 2006; etc.).

Le perfectionnement professionnel, axé sur la mise en œuvre de la réforme, se fait à plusieurs niveaux (écoles, conseils scolaires de district, projet FARE du CFORP et MEO) et par l'intermédiaire

24. L'effectif est d'environ 1500 nouveaux enseignants, sur un total de plus ou moins 5000 enseignants au service des 12 conseils scolaires francophones.

de programmes très variés. Pour la formation continue, certains enseignants s'inscrivent dans des cours de qualification additionnelle offerts par des facultés d'éducation ; d'autres suivent des programmes mis sur pied par les conseils scolaires. Plusieurs partenariats portant sur la professionnalisation à l'enseignement existent dans toute la province. Cinq domaines de formation ont été ciblés : « gestion de programmes, styles d'apprentissage et stratégies d'enseignement, compétences linguistiques, enfance en difficulté et évaluation des apprentissages » (CFORP, 2003, p. 14). Pour chacun de ces domaines²⁵, quatre catégories de perfectionnement professionnel ont été désignées : « initiation/orientation, exploration, approfondissement et innovation » (CFORP, 2003, p. 14).

On sait que depuis la création de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, en 1996, le contexte de la professionnalisation de l'enseignement est problématique (Davidson, 2003). La définition des normes et des compétences tout comme le Programme de perfectionnement professionnel ont été imposés aux enseignants²⁶. Dans ce contexte, la formation continue et le perfectionnement professionnel ont été peu motivants. L'identité professionnelle des enseignants en a souffert, et l'actuel gouvernement reconnaît cette situation qu'il promet de corriger²⁷. Perrenoud (1994) rappelle que la professionnalisation d'un métier se définit par son degré d'avancement vers

25. Pour les écoles de langue française, les équipes régionales (Nord-Sud-Est) sont formées de conseillères et de conseillers qui travaillent en collaboration avec les équipes pédagogiques des 12 conseils scolaires et des consultants (spécialistes dans les cinq domaines).

26. Par exemple, Gérin-Lajoie (2001) précise que les francophones sont peu représentés au sein de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario. Le pouvoir décisionnel revient toujours au groupe majoritaire anglophone, puisque ses représentantes et représentants sont plus nombreux au sein du conseil d'administration.

27. En juin 2006, une nouvelle loi sur le rendement des élèves a été promulguée. Elle apporte des modifications à la Loi sur l'éducation et à la Loi de 1996 sur l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario. Ces modifications servent des buts clairs concernant l'amélioration du rendement des élèves, le partenariat fondé sur le respect dans le milieu de l'éducation et l'ouverture au public (<www.edu.gov.on.ca>). Des initiatives de programmes de mentorat et autres mesures incitatives viendront prochainement redresser cette situation. Ce sont des approches nouvelles qui privilégieront la collaboration, la collégialité, l'ouverture à l'autre dans la communauté d'apprentissage. La culture du milieu scolaire en constituerait le fondement.

sa transformation structurelle. Celle de l'enseignement en Ontario n'a pas encore atteint sa maturité et elle reste encore problématique (Davidson, 2003 ; Gérin-Lajoie, 2001).

De manière générale, il serait hasardeux de préciser le degré d'efficacité, faute de travaux de recherche qui y seraient associés. Il existe encore un manque de collaboration entre les milieux de la recherche, le MEO et les milieux de pratique. Les initiatives de collaboration sur le plan de la recherche-action sont encore à leur début.

Conclusion

Sur le plan didactique, les réformes peuvent être accompagnées par des changements importants ou non. Ces changements sont habituellement de trois ordres : les contenus scolaires et l'organisation du savoir à enseigner, le matériel didactique (manuels et autres soutiens matériels) et les techniques ou moyens utilisés pour inciter les enseignants à construire de nouvelles connaissances didactiques en lien avec les composantes du nouveau curriculum (Jonnaert et Ettayebi, 2007). De ce point de vue, tous les programmes de soutien à la réforme en cours ou en voie d'être mis sur pied en Ontario reflètent ces changements.

En observant les différentes formes de soutien à la mise en œuvre curriculaire en vigueur en Ontario, on constate que le système repose sur une structure constituée d'un emboîtement de multiples entités dotées de capacités opératoires (écoles, conseils et gouvernement provincial – par l'entremise du ministère de l'Ontario, de même que par l'intermédiaire de l'Office de la qualité et de la responsabilité en enseignement et de l'Ordre des enseignantes et des enseignants). Les formes d'accompagnement pédagogique et didactique privilégiées s'expliquent par la convergence entre les besoins des élèves (qui sont ceux de la société) et l'action, apparemment concertée, de tous les acteurs au sein de la collectivité scolaire. La concertation dans l'action que nous avons préalablement décrite est justifiée par la mobilisation des ressources nécessaires à la médiation des savoirs à enseigner. Ainsi, la mise en œuvre de la réforme curriculaire ontarienne se traduit par un renouvellement en profondeur des approches pédagogiques, des ressources et des savoirs nécessaires à l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. De l'avis des responsables du ministère de l'Éducation, l'engagement véritable dans le processus

de mise en œuvre de la réforme est une réalité. Par exemple, à peu près 72 % des élèves ont obtenu leur diplôme en cinq ans en 2004-2005 comparativement à 68 % en 2003-2004.

Les années d'expérimentation semblent donner des résultats positifs. Chaque année, de nouvelles ressources sont publiées, notamment grâce à la recherche-action à laquelle participent des enseignants²⁸. Les manuels scolaires et le matériel didactique ont été renouvelés malgré les éventuelles imperfections inhérentes au manuel (Lebrun, 2006). Tous les enseignants ont suivi au moins une session portant sur les nouveaux programmes. Les responsables de la réforme ont mis le doigt sur certains éléments incomplets des nouveaux programmes²⁹ : référentiel de compétences de la grille d'évaluation uniforme pour tous les cours³⁰, le bulletin scolaire, etc. Cela a permis l'introduction des modifications majeures dans les programmes-cadres. Toutefois, la mise en place des stratégies pédagogiques préconisées en milieu minoritaire devrait s'accompagner de précisions sur les concepts fondamentaux, tels que « situation », « compétence » et « socioconstructivisme », qui sont à la base de la réforme des programmes-cadres. De telles orientations amèneraient sans doute les professeurs des facultés d'éducation et les responsables du perfectionnement professionnel à aider les futurs enseignants et les enseignants à bien clarifier leur posture épistémologique. Ainsi, ces derniers comprendraient mieux leur rôle, qui ne s'inscrirait plus dans une épistémologie de transmission de savoirs décontextualisés guidant des curriculums axés sur les performances scolaires (Jonnaert, 2002).

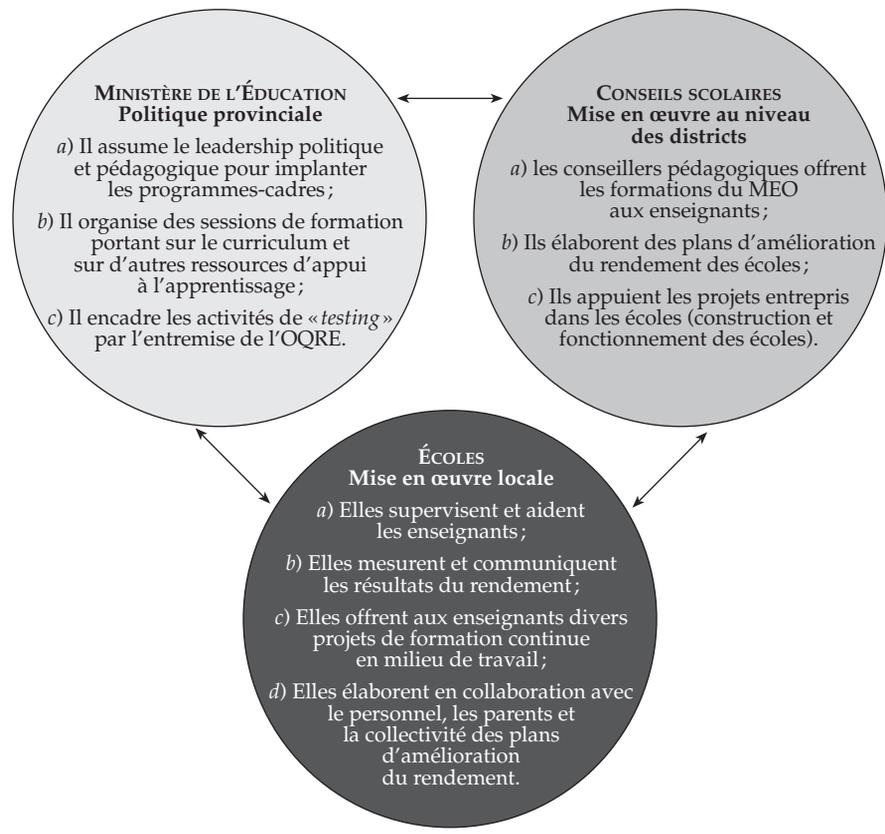
28. Pour plus de détails, consulter les rapports publiés par le ministère de l'Éducation de l'Ontario : <www.edu.gov.on.ca>.

29. Le document *Comment et pourquoi évaluer* (MEO, 2006) répond aux questions qui ont été soulevées par des enseignants de l'Ontario au sujet de l'évaluation par compétences. Il ne résout malheureusement pas les problèmes inhérents à ce type d'évaluation.

30. Voir la première section du chapitre.

ANNEXE 1

**Figure illustrant les partenariats
au cœur du système d'éducation³¹**



31. La figure ne montre pas tous les partenaires éducatifs : les associations professionnelles présentes en éducation, l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, les parents d'élèves (ou les conseillers d'école), les formateurs travaillant dans les facultés d'éducation et les chercheurs.

ANNEXE 2
Comparaison entre plan d'amélioration en Ontario
et plan de réussite au Québec

Éléments principaux du plan d'amélioration du rendement en Ontario (OQRE, 2005a)	Contenu du plan de réussite au Québec (MEQ, 2003)
Définition	
<ul style="list-style-type: none"> - Moyen qui permet aux élèves, aux enseignants, aux parents, aux directeurs, de même qu'aux cadres supérieurs des conseils scolaires, de modifier les conditions d'apprentissage en vue d'assurer un meilleur rendement. 	<ul style="list-style-type: none"> - Une occasion unique pour se mobiliser afin de lever les obstacles et de créer les conditions favorables à la réussite éducative de tous les jeunes.
Orientation	
<ul style="list-style-type: none"> - Les plans sont élaborés par chaque école en collaboration avec les partenaires locaux en se basant sur les plans de leur conseil scolaire. Les plans d'amélioration des conseils scolaires sont en fonction des facteurs contextuels, des données sur le rendement des élèves aux évaluations provinciales et des recommandations des rapports sur les résultats d'évaluations fournies par l'OQRE. - Ils indiquent clairement les forces et les domaines à améliorer, des stratégies et des procédures menant aux bons résultats. 	<ul style="list-style-type: none"> - Les plans de réussite sont élaborés par chaque établissement en collaboration avec les acteurs locaux en tenant compte des caractéristiques socioéconomiques et culturelles du milieu. Les données sont fournies par le ministère de l'Éducation. - Ils précisent les obstacles à lever, les objectifs mesurables et les moyens pour y parvenir.

ANNEXE 2 (suite)

Analyse de la situation des élèves

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - L'analyse se fait au regard des données sur le rendement des élèves aux évaluations à grande échelle (provinciale, nationale et internationale) et autres données (OQRE, 2005b). - Éléments à analyser: la mise en œuvre des programmes-cadres; les résultats des évaluations provinciales; les renseignements démographiques; les évaluations du travail fait en classe, les bulletins scolaires; les sondages portant sur l'attitude des élèves, etc. | <ul style="list-style-type: none"> - L'analyse se fait au regard des apprentissages des cheminements scolaires. - Éléments à analyser: la mise en œuvre de la réforme du curriculum; la réussite en lecture et en écriture; le parcours scolaire; l'encadrement des apprentissages; le climat de l'école; les caractéristiques démographiques du milieu; les ressources utilisées; les occasions qu'a l'élève de tester son orientation professionnelle. |
|--|--|

Contenu

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Tout plan d'amélioration efficace comporte: les résultats obtenus par rapport aux objectifs fixés, la révision des plans antérieurs, les stratégies, les indicateurs de réussite, les échéances et étapes importantes des progrès accomplis, les ressources nécessaires, les rôles et responsabilités, les objectifs de rendement. - Il se fait au fil des ans et tient compte des priorités des écoles primaires et secondaires (prestation du curriculum, environnement scolaire et participation des parents et de la collectivité). - Il examine les résultats, les tendances, les données contextuelles et les résultats tirés des questionnaires. - Il précise les résultats attendus et les échéances fixées. | <ul style="list-style-type: none"> - Le plan de réussite comporte: <ul style="list-style-type: none"> • des objectifs mesurables; • des moyens liés à l'amélioration des apprentissages, à l'encadrement des élèves, à l'ouverture de l'école sur le milieu, à l'engagement des parents dans la réussite de leur enfant, à la concertation avec le milieu; • des mesures d'évaluation; • une mise à jour annuelle du plan. |
|---|--|

ANNEXE 3**Quelques-unes des publications à l'appui de la mise en œuvre du curriculum ontarien**

Rapport de la table ronde des experts en lecture, de la maternelle à la 3^e année

Rapport de la table ronde des experts en mathématiques, de la maternelle à la 3^e année

Rapport de la table ronde des experts en littératie, de la 4^e à la 6^e année

Rapport de la table ronde des experts en mathématiques, de la 4^e à la 6^e année

Pour aider votre enfant à lire

Pour aider votre enfant à apprendre les mathématiques

Moi, lire? Tu blagues!

La littératie en tête de la 7^e à la 12^e année

La numératie en tête de la 7^e à la 12^e année

Itinéraires favorisant la réussite

Planificateur des programmes

Planificateur d'unités d'apprentissage

Politique d'aménagement linguistique

Actualités de la mise en œuvre (bulletin d'information)

Ressources d'enseignement et d'apprentissage en ligne³²

Trousse d'information sur la littératie destinée à la famille

Plans de cours (pour chaque matière)

Copies-types (exemples de travaux typiques d'élèves, aux niveaux 1 à 4, comme repères d'évaluation du rendement des élèves)

Logiciels pédagogiques (plus de 300 logiciels sous licence du MEO)

Matériel de soutien³³

32. Pour plus de détails, voir <www.e-workshop.on.ca>.

33. Sites importants: <www.edu.gov.on.ca> (pour primaire et secondaire); <www.curriculum.org> (publications); <www.osapac.org> (liste des représentants du service de didacticiels de l'Ontario).

Bibliographie

- ALLAL, L. (2007). «Réflexions transatlantiques sur les réformes scolaires», dans L. Lafortune, M. Ettayebi et Ph. Jonnaert (dir.), *Observer les réformes en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 199-206
- BARTLEY, A. et A. LAWSON (1999). «Différents types d'évaluation: validité et fiabilité», *Série d'études de recherche de l'OQRE*, n° 2. En ligne. <www.eqao.on.ca>. Consulté le 12 décembre 2004.
- BÉGIN, M. et G.L. CAPLAN (1994). *Pour l'amour d'apprendre. Rapport de la Commission royale sur l'éducation*, Toronto, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- BERNARD, R. (1997). «Les contradictions fondamentales de l'école minoritaire», *Revue des sciences de l'éducation*, 23(3), p. 509-526.
- BORDELEAU, G.-L. (2000). «La formation initiale et continue en milieu minoritaire francophone au Canada: état de la recherche et pistes à explorer», *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire: bilan et perspectives*, Moncton, Association canadienne d'éducation de langue française – Centre de recherche et de développement en éducation, ACELF-CRDE, novembre.
- BROWN, A.L., A. COLLINS et P. DUGUID (1989). «Situated cognition and the culture of learning», *Educational Researcher*, 18(1), p. 32-42.
- CAZABON, B. (1997). «L'enseignement en français langue maternelle en situations minoritaires», *Revue des sciences de l'éducation*, 23(3), p. 483-508.
- CAZABON, B. (2005). *Pour un enseignement réussi du français langue maternelle: fondements et pratiques en didactique du français*, Sudbury, Les Éditions Prise de parole.
- CENTRE FRANCO-ONTARIEN DES RESSOURCES PÉDAGOGIQUES (2003). *La gestion, l'amélioration, la profession. Guide à l'intention du personnel enseignant pour la mise en œuvre des programmes-cadres dans la perspective d'amélioration de la qualité des apprentissages et du rendement des élèves*, Ottawa, CFORP.
- COMMISSION D'AMÉLIORATION DE L'ÉDUCATION (2002). *La voie de l'avenir – Rapport sur l'amélioration du rendement des élèves*, Ontario, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario. En ligne. <www.edu.gov.on.ca>.
- COMMISSION ROYALE SUR L'ÉDUCATION (CRE) (1994). *Pour l'amour d'apprendre*, 4 volumes. En ligne. <www.edu.gov.on.ca/fre/general/abcs/rcom/mainf/html>.
- COULTER, R.P. (1994). «An introduction to aspects of the history of public schooling in Ontario, 1840-1990», *For the Love of Learning. Background Papers for the Royal Commission on Learning*, Royal Commission of Learning, p. 1-19.
- DAVIAU, C. et M. ST-PIERRE (2007). «Le renouvellement des pratiques de gestion et de formation des gestionnaires en contexte de réforme», dans L. Lafortune, M. Ettayebi et Ph. Jonnaert (dir.), *Observer les réformes en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 97-114

- DAVIDSON, A.-L. (2003). «La réforme Harris et la professionnalisation de l'enseignement en Ontario : un processus controversé», dans H. Duchesne (dir.), *Recherches en éducation francophone en milieu minoritaire: regards croisés sur une réalité mouvante*, Winnipeg, Presses universitaires de Saint-Boniface, p. 147-174.
- DIAMBOMBA, M. et R. OUELLET (1992). «Le redoublement et l'abandon scolaire: comparaisons internationales», dans CRIRES/FECS, *Pour favoriser la réussite scolaire. Réflexions et pratiques*, Québec, CEQ/Saint-Martin, p. 58-76.
- ETTAYEBI, M. (2007). «Regards croisés sur la réforme du curriculum au Niger et au Rwanda», dans L. Lafortune, M. Ettayebi et Ph. Jonnaert (dir.), *Observer les réformes en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 169-198
- FEIMAN-NEMSER, S. et M. BUCHMANN (1987). «When is student teaching teacher education? » *Teaching and Teacher Education*, 3, p. 255-273.
- FULLAN, M. (1994). *Turning Systemic Thinking on Its Head*, Document préparé pour le Département de l'éducation des États-Unis.
- GÉRIN-LAJOIE, D. (2001). «Les défis de l'enseignement en milieu francophone minoritaire: le cas de l'Ontario», *Éducation et francophonie*, XXIX(1), printemps. En ligne. <www.acef.ca/c/revue/revuehtml>. Consulté le 10 juin 2007.
- GÉRIN-LAJOIE, D. (2003). *Parcours identitaires de jeunes francophones en milieu minoritaire*, Sudbury, Les Éditions Prise de parole.
- GÉRIN-LAJOIE, D. et N. LABRIE (1999). «Les résultats aux tests de lecture et d'écriture en 1993-1994: une interprétation socio-linguistique», dans N. Labrie et G. Forlot (dir.), *L'enjeu de la langue en Ontario français*, Sudbury, Les Éditions Prise de parole, p. 79-109.
- GLASERSFELD, E. VON (2004). «Questions et réponses au sujet du constructivisme radical», (traduction de B. Jobin et M. Larochelle revue par l'auteur), dans Ph. Jonnaert et D. Masciotra (dir), *Constructivisme: choix contemporains. Hommage à Ernst von Glasersfeld*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 291-317.
- HACHÉ, D. (1999). «Éducation et mondialisation à l'aube du prochain millénaire: les répercussions pour les professionnels de l'éducation», *Éducation et francophonie*, XXVII(1), printemps. En ligne. <www.acef.ca/c/revue/revuehtml>. Consulté le 10 juin 2006.
- HALL, E.M. et L.A. DENNIS (1968). *Vivre et s'instruire*. Rapport du Comité provincial sur les buts et les objectifs de l'éducation dans les écoles de l'Ontario, Toronto, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- HARGREAVES, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*, Toronto, OISE Press.
- HAYES JACOBS, H. (1997). *Mapping the Big Picture: Integrating Curriculum and Assessment K-12*, Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- JONNAERT, Ph. (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*, Bruxelles, De Boeck Université.

- JONNAERT, Ph. (2004). «Adaptation et non transfert», dans Ph. Jonnaert et D. Masciotra (dir.), *Constructivisme: choix contemporains. Hommage à Ernst von Glasersfeld*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 197-204.
- JONNAERT, Ph., J. BARRETTE, S. BOUFRAHI et D. MASCIOTRA (2004b). «Contribution critique au développement des programmes d'études: compétences, constructivisme et interdisciplinarité», *Revue des sciences de l'éducation*, XXX(3), p. 667-696.
- JONNAERT, Ph. et M. ETTAYEBI (2007). «Le curriculum en développement», dans L. Lafortune, M. Ettayebi et Ph. Jonnaert (dir.), *Observer les réformes en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 15-32.
- JONNAERT, Ph. et D. MASCIOTRA (2007). «Socioconstructivisme et logique de compétences pour les programmes d'études», dans L. Lafortune, M. Ettayebi et Ph. Jonnaert (dir.), *Observer les réformes en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 53-76.
- JONNAERT, Ph., D. MASCIOTRA, S. BOUFRAHI et J. BARRETTE (2005). *Cadre théorique pour le curriculum de la formation générale de base*, Québec, ministère de l'Éducation du Québec, Direction de la formation générale des adultes – Formation générale de base.
- JONNAERT, Ph. et C. VANDER BORGH (2003). *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*, 2^e édition, Bruxelles, De Boeck Université.
- LAFORTUNE, L. et C. DEAUDELIN (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- LAFORTUNE, L. et C. LEPAGE (2007). «Une expérience d'accompagnement socioconstructiviste d'un changement en éducation», dans L. Lafortune, M. Ettayebi et Ph. Jonnaert (dir.), *Observer les réformes en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 33-52.
- LAVE, J. (1991). «Acquisition des savoirs et pratiques de groupe», *Sociologie et sociétés*, 23(1), p. 145-162.
- LAVE, J. et F. WENGER (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, University of Cambridge.
- LEBRUN, M. (dir.) (2007). *Le manuel scolaire. Un outil à multiples facettes*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- LEBRUN, M. (2007). «Le matériel didactique et la réforme des systèmes éducatifs», dans L. Lafortune, M. Ettayebi et Ph. Jonnaert (dir.), *Observer les réformes en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 77-96.
- LEGENDRE, M.-F. (2004). «Approches constructivistes et orientations curriculaires. D'un curriculum fondé sur l'approche par objectifs à un curriculum axé sur le développement des compétences», dans Ph. Jonnaert et D. Masciotra (dir.), *Constructivisme: choix contemporains. Hommage à Ernst von Glasersfeld*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 51-91.
- MARZANO, R.J. (2003). *What Works in Schools. Translating Research into Action*, Alexandria, Virginia, Association for Supervision and Curriculum Development.

- MASCIOTRA, D. (2004a). «La formation à un esprit constructiviste», dans Ph. Jonnaert et D. Masciotra (dir.), *Constructivisme: choix contemporains. Hommage à Ernst von Glasersfeld*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 120-142.
- MASCIOTRA, D. (2004b). «Être, penser et agir en situation d'adversité: perspective d'une théorie du connaître ou de l'énaction», dans Ph. Jonnaert et D. Masciotra (dir.), *Constructivisme: choix contemporains*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 255-287.
- MEDZO, F. et M. ETTAYEBI (2004). «Le curriculum de la formation générale de base des adultes: un projet novateur», dans A. Mercier, M. Ettayebi et F. Medzo (dir.), *Le curriculum de la formation générale des adultes. Défis et perspectives d'une réforme, Cahiers scientifiques de l'Association francophone pour le savoir –ACFAS, n° 100*, p. 45-74.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (MEO) (1994). *Aménagement linguistique en français. Guide d'élaboration d'une politique d'aménagement linguistique*, Toronto, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (MEO) (1996). *Le curriculum des écoles secondaires de l'Ontario*, Toronto, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (MEO) (1997). *Mot du ministre de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario*. En ligne. <www.edu.gov.on.ca>. Consulté le 10 mai 2006.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (MEO) (1998). *Guide d'utilisation du bulletin scolaire de l'Ontario de la 1^{re} à la 8^e année*, Toronto, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (MEO) (1999a). *Les écoles secondaires de l'Ontario de la 9^e à la 12^e année*, Toronto, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (MEO) (1999b). *Des choix qui mènent à l'action. Politique régissant le programme d'orientation et de formation au cheminement de carrière dans les écoles élémentaires et secondaires de l'Ontario*, Toronto, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (MEO) (2003). *Itinéraires favorisant la réussite, de la 7^e à la 12^e année – Rapport du Groupe de travail sur les itinéraires d'études pour les élèves à risque*, Toronto, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (MEO) (2004a). *Enseigner et apprendre les mathématiques. Rapport de la Table ronde des experts en mathématiques de la 4^e à la 6^e année*, Ontario, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (MEO) (2004b). *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation en langue française*, Ontario, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (MEO) (2004c). *Le curriculum de l'Ontario, Études sociales, de la 1^{re} à la 6^e année – Histoire et géographie, 7^e et 8^e année*, Ontario, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (MEO) (2004d). *Actualités de la mise en œuvre. Nouvelles et information destinées aux éducateurs de l'Ontario, décembre*, Bulletin publié par la Direction du soutien aux programmes. En ligne. <www.curriculum-update.info>. Consulté le 12 juin 2006.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (MEO) (2005). *Actualités de la mise en œuvre. Nouvelles et information destinées aux éducateurs de l'Ontario, décembre*, Bulletin publié par la Direction du soutien aux programmes. En ligne. <www.curriculum-update.info>. Consulté le 12 juin 2006.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (MEO) (2006a). *Comment et pourquoi évaluer. Document d'appui en évaluation de la 1^{re} à la 8^e année*, Toronto, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (MEO) (2006b). *Une loi adoptée pour améliorer le rendement des élèves*. En ligne. <www.edu.gov.on>. Consulté le 12 juin 2006.
- OFFICE DE LA QUALITÉ ET DE LA RESPONSABILITÉ EN ÉDUCATION (OQRE) (2003). *Planification de l'amélioration, Ontario*, Imprimerie de la Reine pour l'Ontario.
- OFFICE DE LA QUALITÉ ET DE LA RESPONSABILITÉ EN ÉDUCATION (OQRE) (2004a). *Rapport provincial de l'Ontario sur le rendement*, Toronto, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- OFFICE DE LA QUALITÉ ET DE LA RESPONSABILITÉ EN ÉDUCATION (OQRE) (2004b). *Boucler la boucle: Le document cadre sur les indicateurs de la qualité en éducation*, Toronto, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- OFFICE DE LA QUALITÉ ET DE LA RESPONSABILITÉ EN ÉDUCATION (OQRE) (2005a). *Les élèves de l'Ontario continuent d'améliorer leurs compétences fondamentales en lecture, en écriture et en mathématiques*. En ligne. <www.eqao.com/NR/01nr.aspx?Lang=F&release=9>. Consulté le 8 juin 2006.
- OFFICE DE LA QUALITÉ ET DE LA RESPONSABILITÉ EN ÉDUCATION (OQRE) (2005b). *Test provincial de compétences linguistiques 2004-2005. Rapport provincial*, Toronto, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, mai.
- OFFICE DE LA QUALITÉ ET DE LA RESPONSABILITÉ EN ÉDUCATION (OQRE) (2005c). *Guide de l'OQRE pour la planification de l'amélioration au sein des écoles et des conseils scolaires. À l'intention des leaders des écoles et des conseils scolaires*. En ligne. <www.eqao.com/pdf_f/05/05P011f.pdf>. Consulté le 12 juin 2006.
- OFFICE DE LA QUALITÉ ET DE LA RESPONSABILITÉ EN ÉDUCATION (OQRE) (2006). *Test provincial de compétences linguistiques. Rapport provincial 2005-2006*, Toronto, Imprimerie de la Reine pour l'Ontario. En ligne. <www.cqao.com/pdf_f/06/06P08f.pdf>. Consulté le 12 juin 2006.
- PALLASCIO, R. et L. LAFORTUNE (dir.) (2000). *Pour une pensée réflexive en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- PERRENOUD, Ph. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan.
- PIAGET, J. (1996). *L'épistémologie génétique*, 5^e édition, Paris, Presses universitaires de France, coll. «Que sais-je?».

- RUNNER, P. (2007). « Mondialisation, évolution des curriculums », dans L. Lafortune, M. Ettayebi et Ph. Jonnaert (dir.), *Observer les réformes en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 115-130.
- SAINT-LAURENT, L. (2002). *La lecture. De la théorie à la pratique*, Boucherville, Gaëtan Morin.
- SAINT-LAURENT, L., J. GIASSON, C. SIMARD, J.-J. DIONNE et E. ROYER (1995). *Programme d'intervention auprès des élèves à risque*, Montréal, Gaëtan Morin.
- SCHÖN, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Londres, Temple Smith.
- SCHRIEVER, B. (2004). « Pour l'amour d'apprendre: dix ans plus tard », *Pour parler profession, La revue de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario*, décembre, p. 18-25.
- SHULMAN, L.S. (1987). « Knowledge and teaching: Foundation of new reform », *Harvard Educational Review*, 57(1).
- SIMBAGOYE, A. et E. EMEDI (2005). « Utilisation des résultats des élèves en français et au test de compétences linguistiques (TPCL) comme outil de dépistage des élèves à risque d'échec fréquentant les écoles de langue française de l'Ontario », *Revue du Nouvel-Ontario*, n° 30, p. 127-153.
- STATISTIQUE CANADA (2002). *Profil des langues au Canada: l'anglais, le français et bien d'autres langues. Recensement de 2001 – Série « analyse »*, Ottawa, Statistique Canada. Catalogue n° 96F0030XIF2001005.
- TREMBLAY, S., N. ROSS et J.-M. BERTHELOT (2001). « Facteurs qui influent sur le rendement des élèves de 3^e année en Ontario: une analyse à niveaux multiples », *Revue trimestrielle de l'éducation*, produit n° 81-003-XPB au catalogue de Statistique Canada, 7(4), p. 27-39.
- UNESCO (2005). *Rapport mondial de suivi de l'EPT*, Paris, Unesco.
- UNESCO/DAKAR (2000). *Forum mondial sur l'éducation*, Paris, Unesco.
- VYGOTSKY, L. (1985). *Pensée et langage*, Paris, Éditions Sociales.



Regards croisés sur la réforme du curriculum au Niger et au Rwanda

Moussadak Ettayebi

Université du Québec à Montréal

ettayebi.moussadak@uqam.ca

Au cours des dernières décennies, les pays africains ont traversé de lourdes épreuves en tous genres : colonialisme, esclavagisme, conflits armés, épidémies, etc. Ces pays et leurs partenaires internationaux ont déployé des efforts considérables qui permettent aujourd'hui d'aborder les années 2000 avec de nombreux acquis et beaucoup d'espoir. Cependant, les nouveaux défis à relever demeurent diversifiés, évolutifs et pressants : mondialisation de l'économie, émergence des sociétés axées sur le savoir, lutte contre la pauvreté et la maladie, promotion des valeurs civiques et démocratiques, etc. Dans de nombreux pays à travers le monde, le développement humain en général et celui de l'éducation en particulier se révèlent une priorité. Les pays africains ont tout intérêt à mettre en œuvre des réformes solides pour éradiquer les fléaux, échapper à la marginalisation et se créer une marge d'autonomie sur le plan international (UNESCO, 2002, 2003).

C'est un truisme d'affirmer que le développement d'une nation est conditionné par la qualité de son système éducatif. Le rehaussement du niveau d'instruction de la population laisse présager de meilleures conditions de vie individuelles et collectives, une intégration socioprofessionnelle prometteuse, des valeurs démocratiques agissantes, des stratégies efficaces de promotion de la paix, de la diversité culturelle, etc. Pour relever les défis, le système éducatif national demeure un outil déterminant. En général, une réforme du système éducatif vise à concrétiser un projet sociétal cohérent avec les attentes de la société civile et, de plus en plus, avec les inquiétudes de la communauté internationale. La question est de savoir quelles stratégies nationales mettre en œuvre dans un système éducatif pour répondre adéquatement aux impératifs de qualité, d'équité et d'efficacité pour aider les individus et les communautés à relever les nouveaux défis.

L'intention qui anime le présent texte¹ est de regarder de près les systèmes éducatifs rwandais et nigérien, de mieux les faire connaître et d'apporter une critique constructive de l'ingénierie curriculaire

1. Ce chapitre devait être rédigé en collaboration avec Pouthioun Diallo, ex-professeur à l'Université Laurentienne (Sudbury, Ontario). À peine les discussions sur le plan de l'article étaient-elles entamées que nous apprenions le décès de ce collègue. Que ce texte soit l'expression sincère de mon témoignage de respect et de reconnaissance aux qualités humaines et professionnelles de cet homme exceptionnel!

en cours. Le concept d'ingénierie curriculaire² correspond à celui du *Dictionnaire actuel de l'éducation*, c'est-à-dire à « l'intersection des domaines de l'ingénierie et de l'éducation dans le but d'obtenir pertinence, cohérence, efficacité, efficience et dynamisme d'évolution dans l'ensemble du système et de chacune de ses composantes » (Legendre, 2005, p. 776). De plus, notre réflexion s'inscrit dans le cadre des travaux qui visent à dégager les éléments fondateurs d'une méthodologie de conception et de mise en œuvre d'un curriculum soucieux de sa cohérence d'ensemble. Dans ce sens, le concept de curriculum désigne « un ensemble d'éléments qui, articulés entre eux, permettent l'opérationnalisation d'un plan d'action pédagogique au sein d'un système éducatif » (Jonnaert et Ettayebi, 2007, p. 26)³. La réforme d'un curriculum est alors placée dans son contexte culturel, social, politique et économique. Les réflexions qu'on peut trouver dans ce chapitre résultent de recherches documentaires et de consultations effectuées sur place dans ces pays. Dans le cas du Rwanda, un audit éducatif comme consultant dans le cadre d'un partenariat UNESCO – Banque africaine de développement devait nous aider à comprendre les orientations du système éducatif rwandais et à formuler des recommandations pour consolider la mise en œuvre des choix curriculaires. Dans le cas du Niger, notre rôle était celui de consultant accompagnateur⁴ dans la mise en œuvre de la réforme du curriculum. La rédaction de ce chapitre a été l'occasion de porter des regards croisés sur l'ingénierie curriculaire, d'une part, et, sur l'élaboration des programmes d'études dans ces deux pays, d'autre part. Auparavant, le chapitre fait un bref rappel du rôle que l'éducation et la formation sont appelées à jouer en Afrique pour relever les nouveaux défis.

-
2. Synonyme: ingénierie éducationnelle.
 3. Les pays de l'OCDE (1994) se sont entendus pour désigner par curriculum « l'ensemble des dispositifs qui, dans le système scolaire, doit assurer la formation des élèves ». Ce concept est précisé (Jonnaert et Ettayebi, 2007) dans un autre chapitre du présent ouvrage collectif.
 4. Il s'agit d'un accompagnement de groupes de personnes (cadres du ministère de l'Éducation et de l'Alphabétisation, conseillères et conseillers pédagogiques, inspectrices et inspecteurs en enseignement, rédactrices et rédacteurs de programmes d'études) dans une perspective socioconstructiviste qui nécessite un suivi sur une période qui peut s'étendre sur plusieurs mois, voire davantage. Au sujet des caractéristiques de ce type d'accompagnement, voir Lafortune et Lepage (2007) dans le présent ouvrage collectif.

1. Le développement de l'éducation en Afrique: contexte général

Les pays africains déploient des efforts considérables pour favoriser leur développement social, économique, culturel et politique. Par exemple, en ce qui concerne le processus de mondialisation de l'économie qui se manifeste par l'importance des échanges commerciaux et par l'intégration des processus de production, la plupart des pays africains semblent plutôt isolés. Pour contrecarrer cette marginalisation, de nombreux chefs d'État africains se sont engagés dans le Nouveau partenariat pour le développement de l'Afrique (NEPAD, sans date) depuis son lancement en 2001. Ce partenariat traduit la volonté d'éradiquer la pauvreté et de placer les pays individuellement et collectivement sur la voie du développement durable et équitable, tout en participant activement à la vie culturelle, sociale, économique et politique sur le plan international. Cette initiative africaine endogène est très bien accueillie par les pays donateurs qui l'appuient au plan de ses instances, jusqu'à celle des pays industrialisés du groupe des huit (G-8).

De plus, l'Assemblée des chefs d'État et de gouvernement de l'Union africaine s'inscrit en général dans les consensus internationaux en matière d'éducation. Parmi ceux-ci, on peut citer le Cadre d'action de Dakar (2000), la Déclaration mondiale sur l'enseignement pour le XXI^e siècle (1998), la quatrième Conférence mondiale sur les femmes tenue en 1995 (UNESCO/ONU, 1996), la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous, tenue à Jomtien, en Thaïlande, en 1990. Ces rencontres internationales ont toujours été des occasions de réaffirmer l'importance de l'éducation et sa place dans le développement. Elles ont aussi contribué à formuler des façons nouvelles d'envisager l'éducation et la formation en Afrique. Pour cela, l'Union africaine a retenu l'éducation parmi ses stratégies pour relever les nouveaux défis, et la période 1997-2006 a été déclarée Décennie de l'éducation en Afrique. Au moment de leur réunion d'avril 2005, les ministres de l'Éducation des pays de l'Union africaine ont, entre autres choses, recommandé à leurs gouvernements de proclamer une deuxième Décennie de l'éducation en Afrique sur la base des leçons tirées de la première et de promouvoir l'éducation par l'octroi d'au moins 20% des budgets nationaux (UNESCO, 2005a, b).

Bien que les efforts des pays africains et de leurs partenaires tardent à porter les fruits escomptés, la recherche de solutions viables aux problèmes que connaît le système éducatif se poursuit. Pour mieux répondre aux préoccupations nationales actualisées, ainsi qu'aux engagements collectifs internationaux (UNESCO, 1999, 2000, 2005c), de nombreuses réformes éducatives ont opté pour une approche globale à long terme. Ces engagements exigent, notamment, une meilleure qualité d'apprentissage, davantage d'éducation pour tous, d'éducation des femmes et des filles, de sensibilisation à l'environnement, au problème de la croissance démographique et au fléau du SIDA, ainsi qu'à l'éducation à la paix. Il est crucial que ces champs d'intérêt soient pris en considération par les responsables des réformes éducatives contemporaines. Les actions sur le curriculum pourraient alors porter sur l'aide à l'apprentissage, sur l'accessibilité de la formation, sur la formation du personnel pédagogique et administratif, sur l'élaboration du matériel didactique, sur le renforcement des infrastructures matérielles, sur l'organisation des services éducatifs, etc. L'élaboration des programmes d'études constitue un des aspects majeurs de l'actualisation d'un curriculum. Voici, par exemple, comment les experts de la Banque africaine de développement décrivent la situation : «La qualité relativement mauvaise de l'enseignement dispensé par les établissements scolaires en Afrique est due à trois principaux facteurs⁵, en particulier les programmes scolaires. De nombreux facteurs ont contribué à limiter la capacité des programmes scolaires à promouvoir la qualité et la pertinence de l'enseignement en Afrique» (BAD, 2000). On comprend pourquoi le *Plan stratégique 2003-2007* de cette institution fait de l'élaboration des programmes d'études l'une de ses priorités. Il est donc important de mettre en œuvre des programmes d'études adéquats pour rendre optimale la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. En somme, le contexte mondial l'indique clairement : réformer les systèmes éducatifs est devenu une nécessité et, pour relever les nouveaux défis, les programmes d'études sont appelés à jouer un rôle déterminant et, bien sûr, complémentaire à celui de toutes les composantes du curriculum ; ce que s'attarderont à montrer les sections suivantes dans le cas du Rwanda et du Niger.

5. Les deux autres priorités portent sur la formation des enseignantes et des enseignants ainsi que sur le renforcement des capacités de planification et de gestion du système éducatif.

2. Le cas de deux projets de réformes curriculaires contemporaines

Pour mieux situer l'ensemble de la réforme par rapport aux priorités nationales, les sections suivantes vont d'abord présenter le cadre général des travaux relatifs à cette réforme. D'entrée de jeu, il faut souligner qu'il existe des liens réels entre le niveau d'instruction des individus dans un pays et la gravité de la pauvreté dans ce pays, bien que la pauvreté soit un concept multidimensionnel: «Être pauvre, c'est avoir faim, manquer d'abri et de vêtements, être malade et ne pas avoir accès à des soins, être analphabète et sans instruction» (Banque mondiale, 2001). Dans cette perspective, la présence effective d'une «stratégie nationale de réduction de la pauvreté» devient une variable cruciale dans le soutien international à la réforme, y compris à la «rénovation» des programmes d'études. D'ailleurs, le Niger et le Rwanda font partie des neuf pays d'Afrique subsaharienne qui ont demandé officiellement en 2004 à bénéficier de la collaboration du Bureau international d'éducation de l'UNESCO pour renforcer leurs stratégies de développement curriculaire en lien avec la réduction de la pauvreté. Actuellement, l'Espagne et la Suisse ont déjà financé trois séminaires à ce sujet (Genève, en 2004; Madrid, en 2005; Ouagadougou, en 2006) et un atelier sous-régional (Bamako, en 2005)⁶.

2.1. La réponse rwandaise à la nécessité d'une réforme éducative: le Plan stratégique du secteur de l'éducation (PSSE)

Le Rwanda est l'un des plus petits pays d'Afrique (26 400 km²). C'est un pays enclavé dont la population était estimée à environ huit millions d'habitants en 2002. Depuis le génocide de 1994, l'ordre et la sécurité ont été rétablis. Une nouvelle constitution a été adoptée en juin 2003 sur la base de laquelle les premières élections présidentielles et parlementaires depuis l'indépendance ont été organisées en septembre de la même année. Le Rwanda s'est doté d'une stratégie nationale de réduction de la pauvreté qui est bien intégrée à la vision gouvernementale à long terme (MINICOFIN, 2004). Cette vision se base sur le développement du capital humain et préconise le statut

6. Les neuf pays concernés sont l'Angola, le Burkina Faso, le Burundi, le Congo Brazzaville, le Mali, Maurice, le Mozambique, le Niger et le Rwanda. En ligne. <www.ibe.unesco.org/French/poverty/poverty_fr.htm>.

de pays à revenu intermédiaire d'ici à l'an 2020 (Vision 2020). Dans le cadre de ce processus, le gouvernement a mis en place le plan stratégique du secteur de l'éducation dont il a confié la réalisation au ministère de l'Éducation, de la Science, de la Technologie et de la Recherche scientifique (MINEDUC, 2003e)⁷. Ce plan stratégique concerne tout le système éducatif depuis le préscolaire jusqu'à l'universitaire en passant par la recherche scientifique et la formation professionnelle et technique. Il confère au système éducatif la mission de « combattre l'ignorance et l'analphabétisme pour fournir les ressources humaines utiles au développement socioéconomique par l'éducation et la formation ». Ce plan se caractérise par une vision intégrée qui englobe tous les paliers d'enseignement du primaire aux études supérieures, et il insiste sur le partenariat international et le développement de l'accessibilité, de la pertinence et de la qualité de la formation. Ce plan comporte des finalités et des buts qui préconisent l'autonomie de la personne, la parité hommes-femmes, la solidarité sociale, la paix, la justice, la démocratie, etc. Une tendance humaniste est palpable dans ce plan.

Globalement, le Plan stratégique a revisité la question de la langue⁸, la formation des enseignantes et des enseignants, l'intégration des TIC à l'école, l'élaboration du matériel didactique et des programmes d'études, la place occupée par les femmes dans la formation, l'adaptation de la formation aux réalités locales. En particulier, le gouvernement a mis au point un programme d'appui à la formation scientifique, technique, professionnelle et technologique. Ce programme décennal (2005-2015) vise à cultiver un intérêt pour la science et la technologie afin de susciter le goût de poursuivre les études dans ce domaine. Les actions envisagées comprennent la révision des programmes d'études, la fourniture de trousseaux d'information en sciences et de livres à tous les établissements d'éducation et de formation, la mise en place d'un coin de sciences dans chaque

7. En plus du MINEDUC, les autres ministères qui étaient concernés en 2005 sont le ministère de la Régionalisation, des Affaires sociales et de l'Information, le ministère des Finances et de l'Économie ainsi que le ministère du Travail et de la Formation professionnelle et technique.

8. L'article 4 de la Constitution du 10 juin 1991 stipulait que le français et le kinyarwanda sont les langues officielles. Après le génocide, la Loi fondamentale du 18 juin 1996 y a ajouté l'anglais. L'article 5 de la Constitution du 28 mai 2003 a statué que le français, le kinyarwanda et l'anglais sont les langues officielles de la République rwandaise.

école, la fourniture d'ordinateurs aux écoles, l'amélioration de l'intervention en didactique des sciences en formation des enseignantes et enseignants (Guedegbe, Ettayebi et Rwehera, 2005 ; Vijoleta, 2004).

Pour ce qui est de l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC), le ministère de l'Éducation fait partie du Plan stratégique national commun à tous les ministères (Gouvernement du Rwanda, 2001). Avec l'appui de partenaires internationaux, le réseau informatique serait étendu à l'enseignement primaire, aux premier et second cycles du secondaire pour former le *Rwanda Schoolnet*. Le ministère de l'Éducation a demandé une étude de faisabilité concernant la mise en réseau de 402 écoles secondaires qui auraient au moins cinq ordinateurs, ainsi que de 2 200 écoles primaires équipées au moins d'un ordinateur par école. L'agence de développement international des États-Unis (USAID), la compagnie Microsoft et l'organisation non gouvernementale World Links (sans date) travaillaient à la réalisation de ce projet pilote biennal dont la phase actuelle devrait se terminer en 2006. Ce projet visait à former deux personnes enseignantes par école primaire qui auraient un effet multiplicateur. Pour ce qui est de l'enseignement secondaire, World Links a l'appui financier et technique de la Banque mondiale. L'intégration des TIC au Rwanda avance à grands pas. Une commission nationale des TIC assure la veille stratégique, la promotion, la coordination et l'implantation des TIC, ce qui devrait faciliter l'intégration des TIC dans les institutions d'éducation et de formation à tous les niveaux⁹.

2.2. La réponse nigérienne à la nécessité d'une réforme éducative: le Programme décennal du développement de l'éducation (PDDE)

Le Niger est un des pays les plus vastes du continent africain (1 267 000 km²). Les deux tiers de son étendue sont quasi désertiques ou désertiques. Sa population qui dépasse les 11 millions est concentrée à environ 80 % sur la bande sud du territoire. Plus des trois quarts de la population tirent leur subsistance des productions agropastorales. L'Indice de développement humain indique une situation sérieuse de pauvreté qui est surtout rurale et féminine. Dans le

9. Pour des précisions sur le rôle de cette commission, voir le site Internet de l'instance rwandaise en technologies de l'information: <www.rita.gov.rw>.

cadre de sa stratégie de réduction de la pauvreté¹⁰, le gouvernement du Niger se propose de renverser ces tendances et d'améliorer les conditions de vie des populations (Diallo, 2003 ; Alpha, Moussy, Mulet et Seydou, 2005).

Dans le domaine de l'éducation et de la formation, le cadre des nouvelles orientations est la mise en œuvre de la Loi d'orientation du système éducatif nigérien (LOSEN)¹¹ dont s'est doté le Niger en 1998. Cette loi consacre les assises, les finalités et les buts du système éducatif. La LOSEN et la Stratégie nationale de réduction de la pauvreté sont à l'origine du Programme décennal du développement de l'éducation (PDDE, 2003-2012). En effet, en se livrant à l'exercice d'écriture de la Stratégie de réduction de la pauvreté, le gouvernement a mis en branle une vaste consultation publique qui a conduit à une prise de conscience élargie de la pauvreté et de ses conséquences sur toutes les couches de la société. La réflexion menée sur les principaux leviers de l'économie susceptibles de redresser la situation a conduit à inscrire l'éducation au premier plan pour atténuer ce fléau. Le maintien du dialogue avec les organisations de la société civile a permis au gouvernement de trouver les consensus pour concentrer les efforts de la nation sur l'éducation (Diallo, 2003 ; MEBA, 2006a, b). À l'instar de la Loi d'orientation du système éducatif, le Programme décennal reconnaît l'éducation comme une priorité nationale et il consacre le français et les langues nationales¹² comme langues d'enseignement. Ce programme réaffirme le statut non confessionnel de l'école publique. Les finalités du système éducatif nigérien consistent à réduire la pauvreté par la diminution de l'analphabétisme, par l'accroissement

-
10. Le document *Stratégie de réduction de la pauvreté* a été débattu à l'Assemblée Nationale en 2001. Le Fonds monétaire international et la Banque mondiale ont reconnu ce document en février 2002 dans le cadre de l'Initiative en faveur des pays pauvres très endettés.
 11. La LOSEN a été délibérée et adoptée par l'Assemblée nationale en 1998 et promulguée par le président de la République la même année (Loi 98-12 du 1^{er} juin 1998 portant sur l'orientation du système éducatif nigérien).
 12. On dénombre une vingtaine de langues nationales au Niger. Selon le Programme décennal de développement de l'éducation (2003b, p. 121), cinq langues nationales (fulfude, haoussa, kanuri, sonay-zarma et tamajaq) représentent 99% des locuteurs nigériens et sont utilisées pendant la première moitié de la scolarité au primaire et à titre de matière pendant la seconde moitié. Le français devient médium d'enseignement à partir de la 4^e année. À noter qu'au moment de rédiger le présent chapitre, un débat national sur la question de la langue d'enseignement était en cours au Niger (printemps 2006).

de la scolarisation et par l'amélioration de la qualité et de la pertinence des apprentissages. Ainsi, les apprenantes et apprenants jouent un rôle central dans la réforme.

Le Programme décennal préconise une réforme en deux « sous-programmes ». L'un concerne l'éducation de base dans ses volets formels (préscolaire, cycle de base 1 et cycle de base 2) et non formels (alphabétisation, écoles coraniques et centres de formation en développement communautaire). L'autre concerne l'enseignement moyen, la formation professionnelle, l'enseignement technique et l'enseignement supérieur. L'éducation de base (premier sous-programme) a été déclarée prioritaire et le Niger a harmonisé son programme décennal avec les Objectifs du millénaire pour le développement, en particulier avec la scolarisation primaire universelle. Ce qui a amené le pays à bénéficier de l'initiative de mise en œuvre accélérée. Cette approbation garantit au Niger un appui coordonné de l'aide technique et financière internationale, en plus d'une reconnaissance de la viabilité de son plan décennal (Banque mondiale, 2005).

La composante accès du Programme décennal de développement de l'éducation recherche l'accessibilité de l'offre de services éducatifs aux personnes qui résident en zone rurale ; l'accent est mis sur la recherche de la parité hommes-femmes. Cette composante met en œuvre des stratégies axées sur la formation du personnel enseignant et sur le renforcement des infrastructures scolaires. La composante qualité couvre tous les processus qui interviennent dans l'efficacité du système éducatif : élaboration de nouveaux programmes d'études par compétences, redéfinition de la formation initiale et continue à l'enseignement aux secteurs formel et informel, élaboration de matériel didactique adapté. Enfin, le plan d'action met l'accent sur la période 2003-2007 pour toute l'éducation de base, y compris l'éducation informelle (MEBA, 2003a, b, c).

2.3. Regards croisés sur les stratégies curriculaires rwandaise et nigérienne

Plusieurs constats se dégagent de l'examen des politiques curriculaires rwandaise et nigérienne. En premier lieu, les stratégies de ces deux pays sont convergentes ; malgré les différences géographiques et historiques, une approche humaniste de la formation est présente. En effet, dans le discours qui est tenu, « la finalité de l'éducation semble être le développement intégral de la personne et à ce titre, l'éducateur

est un facilitateur ou une personne-ressource visant l'actualisation du potentiel de l'élève, principal agent de son développement» (Rogers, dans Legendre, 2005, p. 741). Les deux réformes portent sur deux pays ayant l'une des superficies les plus petites du continent et l'une des plus grandes. La population rwandaise est de religion catholique à 74%, animiste à 25% et musulmane à moins de 1%, alors que la population nigérienne est catholique à moins de 1% et musulmane à plus de 98%. Les écoles coraniques sont bien implantées dans toutes les régions du Niger et jouissent d'un grand prestige auprès de la population (Galy, 2002; MEBA, 2001). Le Plan stratégique rwandais fait la promotion du trilinguisme (kinyarwanda, français et anglais), alors que le Plan décennal nigérien soutient le français et les langues nationales comme langues d'enseignement. L'application de l'enseignement bilingue (bilinguisme multiple) au Niger et de l'enseignement trilingue au Rwanda vise l'amélioration de la qualité des apprentissages. Enfin, les deux réformes accordent une place de choix aux aspects linguistiques dans l'élaboration de matériel didactique et dans la formation des enseignantes et des enseignants. En un mot, dans les deux pays la réforme scolaire est bien adaptée aux réalités locales et régionales.

En deuxième lieu, les réformes éducatives nigérienne et rwandaise s'inscrivent dans le prolongement des consensus internationaux et mettent l'accent sur l'éducation de base. Au Rwanda, des actions visant à consolider l'éducation de base et à l'étendre dès 2006 aux trois premières années du secondaire font l'objet d'un débat national (Lewin et Kwame, 2005). Les discussions se font autour de la généralisation de l'éducation primaire, qui procède par le rabattement des taux de redoublement et d'abandon. L'accessibilité de la formation, l'amélioration de sa qualité et la rétention dans le système sont à l'ordre du jour. Le système éducatif vise à promouvoir un grand nombre d'enseignantes et d'enseignants et à les doter d'un matériel didactique approprié et cohérent avec les nouveaux choix curriculaires¹³, ce qui devrait favoriser l'atteinte des objectifs du Plan stratégique rwandais. Le Niger aussi a choisi d'axer la refondation de sa réforme sur la formation de base afin de lutter contre la pauvreté et de rattraper à moyen terme le retard en matière d'éducation. Mais, tant pour le Niger que pour le Rwanda, faire une priorité de l'éducation de base conduit

13. Le chapitre de Lebrun (2007) dans cet ouvrage montre bien l'importance que joue l'élaboration du matériel didactique dans la mise en œuvre d'une réforme.

à s'interroger : comment seront gérés les flux d'élèves du primaire au secondaire ? Les enseignantes et les enseignants sont-ils suffisamment préparés aux nouveaux changements proposés ? Quels mécanismes de concertation entre les différents ordres d'enseignement a-t-on prévus ? Quoi qu'il en soit, le Programme décennal nigérien ainsi que le Plan stratégique rwandais servent désormais de cadres de référence à toute action d'ajustement ou de suivi du système éducatif national. Ce qui, en soi, est une valeur ajoutée de ce système.

En troisième lieu, le gouvernement rwandais a choisi de mettre l'accent sur l'enseignement scientifique et technologique, et il s'est doté d'une politique à cet égard. Il vise ainsi à donner des bases solides en sciences et en technologies à ses ressources humaines pour atténuer les effets de l'enclavement du pays et le manque de ressources minières. Cependant, on ne trouve ni ordre de priorité dans les niveaux ou les types d'enseignement, ni en ce qui a trait à la nature de l'intervention. Les priorités pourraient, par exemple, porter sur les stéréotypes relatifs au sexe en enseignement scientifique et technologique, sur la révision en profondeur des programmes d'études en sciences et en technologies, sur l'enseignement fondamental, sur l'enseignement professionnel, sur l'enseignement technique, sur l'enseignement supérieur, etc. Bien que toutes ces actions soient importantes, elles pourraient difficilement être entreprises en même temps, ne serait-ce que par manque de ressources humaines et matérielles. D'un point de vue stratégique et pédagogique, il serait avantageux de maintenir le cap sur l'enseignement primaire et sur le premier cycle du secondaire, si l'on tablait sur le principe que les bases pour inculquer une méthode scientifique aux élèves se construisent mieux à ce niveau et fondent les apprentissages ultérieurs.

Enfin, les deux réformes éducatives à l'étude ont mis en œuvre une approche participative où la société civile est amenée à se construire une vision nationale et rassembleuse. Elles ont misé sur l'adhésion des acteurs du système éducatif aux nouvelles innovations pour favoriser leur succès. Ces mêmes réformes sont en lien avec les recommandations des organisations internationales (UNESCO, Banque mondiale, UNICEF, PNUD, 1990) en ce qui concerne les Objectifs du millénaire pour le développement¹⁴, en particulier celui ayant

14. En 1990, à l'initiative de l'UNESCO, de l'UNICEF, de la Banque mondiale et du Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD), 155 pays et 150 organisations non gouvernementales (ONG) s'étaient engagés, à Jomtien,

trait à la scolarisation primaire universelle d'ici à 2015. Pour cela, la réforme nigérienne a tiré profit de l'Initiative accélérée¹⁵. De toutes les façons, la mise en œuvre de la réforme dans les deux cas se déroule dans un contexte de partenariat international élargi (UNESCO, Union africaine, Union européenne, Banque mondiale, Banque africaine de développement, NÉPAD, organisations non gouvernementales, etc.). Dans ce sens, pour coordonner les actions des partenaires techniques et financiers de l'éducation, la Grande-Bretagne assume le rôle de chef de file au Rwanda (DFID, 2003); ce rôle est joué par la France actuellement au Niger. Pour sa part, le Canada¹⁶ a apporté son appui, au Niger, à la rédaction de la Stratégie de réduction de la pauvreté, à la finalisation du Plan décennal, et il continue de soutenir la mise en œuvre de ce plan. Tout compte fait, la coopération internationale joue un rôle capital dans la conception et la mise en œuvre de la réforme des systèmes éducatifs nigérien et rwandais.

3. L'élaboration des programmes d'études

Les programmes d'études jouent un rôle déterminant dans l'actualisation d'un système éducatif. Ils servent de guides entre les intentions curriculaires et leur application en milieu réel de formation. Il va sans dire que les programmes d'études agissent en complémentarité avec toutes les composantes du curriculum. Les sections suivantes présentent la situation actuelle des programmes d'études dans chacun des deux pays.

faire en sorte qu'à l'aube de l'an 2000 l'éducation pour tous soit réalisée et l'analphabétisme, réduit de moitié. Ces objectifs ont été repoussés à 2015 lors du Forum mondial de Dakar en 2000.

15. L'Initiative accélérée (*Fast-track Initiative*) est un partenariat mis en place en 2002 par une trentaine de bailleurs de fonds. Ce programme est ouvert aux pays à faibles revenus qui ont l'intention de donner à tous les enfants les moyens d'achever leurs études au primaire. En septembre 2005, 16 pays avaient obtenu l'approbation de leurs programmes et ont pu bénéficier d'un appui : le Burkina Faso, l'Éthiopie, la Gambie, le Ghana, la Guinée, la Guyane, le Honduras, le Kenya, Madagascar, la Mauritanie, la Moldavie, le Mozambique, le Nicaragua, le Niger, le Vietnam et le Yémen (Banque mondiale, 2005).
16. Le Canada a joué le rôle de chef de file de 2001 à 2004. L'Agence canadienne de développement international (ACDI) a mis en place au Niger un projet d'appui à la coordination de l'éducation de base (Projet ACEB) d'un demi-million de dollars à cet effet (voir Alpha, Moussy, Mulet et Seydou, 2005; Diallo, 2003; Vachon, 2001; Vachon et Nguyen, 2002).

3.1. La situation des programmes d'études au Rwanda

Le Centre national de développement des programmes (CNDP) assure la production et la diffusion des programmes d'études et de leurs documents didactiques d'accompagnement. Ce centre est chargé de tous les programmes du préscolaire, du primaire, du secondaire, de l'enseignement technique et professionnel, du second cycle du secondaire et des centres de formation à l'enseignement (*Teacher Training Colleges*). Les programmes d'études des centres de formation des jeunes, programmes dits de rattrapage, n'étaient pas sous la responsabilité du Centre national en 2005, moment de notre analyse du système éducatif.

Les propos qui suivent sont basés sur une analyse des programmes en vigueur dans les années 1990. Ces programmes sont tous structurés de la même façon. Par exemple, le programme de biologie au secondaire est un document d'une cinquantaine de pages réparties en deux blocs identiques, l'un rédigé en français et l'autre en anglais (MINEDUC, 1997a). Ce programme comporte donc 25 pages regroupant la matière pour les trois premières années du secondaire, ce qui ramène l'ampleur de la partie relative à la première année à sept pages. Les enseignantes et enseignants devront alors se baser sur ces sept pages pour donner un cours de 34 heures réparties sur 17 semaines. L'ampleur de ce programme est-elle suffisante ? Ce même schéma s'applique aux deux parties portant sur la 2^e et la 3^e année d'études. De plus, dans les orientations générales, il est mentionné que ce programme est « valide et il préparera suffisamment les élèves qui suivront les sections scientifiques au second cycle et donnera des *connaissances* scientifiques et techniques de base à ceux qui arrêteront leurs études à ce niveau » (MINEDUC, 1997a, p. 20). La structure du programme se poursuit par la présentation des « objectifs généraux » et des « objectifs spécifiques » (10 en 1^{re} année, 30 en 2^e année et 14 en 3^e année). Dans le programme de chimie (MINEDUC, 1998) destiné aux mêmes élèves, on compte 18 objectifs spécifiques en 1^{re} année, 32 en 2^e année et 28 en 3^e année. Les notes méthodologiques fournies sont insuffisantes et désuètes. Enfin, les trois quarts des références bibliographiques de ces programmes datent de plus de 15 ans. Les informations de ce programme sont-elles suffisamment développées et structurées pour conduire à des apprentissages mobilisateurs à la hauteur des attentes de la réforme ?

De même, le programme de 1997 en sciences et technologie élémentaire (4^e, 5^e et 6^e années du primaire) présente aux utilisateurs une bibliographie où les trois quarts des références datent d'au moins 20 ans (MINEDUC, 1997b); une mise à jour s'impose. Le contenu est décrit suivant un schéma semblable au programme de biologie déjà présenté. Il serait intéressant de clarifier certains concepts qu'on y trouve, celui des domaines d'apprentissage, par exemple. Cela aiderait à mieux structurer le programme. En effet, dans les réformes curriculaires récentes (Niger, Québec, Suisse romande, etc.), les domaines d'apprentissage servent de levier pour déterminer les programmes à élaborer, les compétences à développer et les activités d'apprentissage intégratrices, etc. La méthodologie à la base du développement de ces programmes peut-elle répondre aux nouvelles exigences de la formation? L'ingénierie curriculaire ne devrait-elle pas être actualisée pour mieux aider le Plan stratégique à atteindre ses buts?

Au sujet du secteur informel, nos entrevues avec des responsables de programmes et l'analyse de documents utilisés dans ce secteur ont montré que les centres de formation des jeunes ne disposaient pas de programmes d'études officiels. Ces centres dépendaient du ministère des Services publics, de la Formation vocationnelle et du Travail, et, en avril 2005, ils venaient d'être transférés au ministère de l'Éducation. On peut alors s'attendre à ce que leurs programmes d'études soient sous la responsabilité du Centre national de développement des programmes. Il en est de même pour la formation dite de rattrapage qui, elle, concerne la formation générale des jeunes déscolarisés, principalement à cause des conséquences sociales du génocide. Cependant, dans ce dernier cas, les programmes pilotes mis en œuvre par la Direction de l'éducation vocationnelle et informelle sont conçus selon un « modèle maison » qui rappelle un principe cher à l'approche par compétences : placer les situations de vie ou de travail comme entrée dans l'élaboration des programmes d'études. Dans les programmes examinés, les rédacteurs ont utilisé des situations comme « la culture et les récoltes », « les fêtes et les réjouissances », etc., comme prétextes à la formation, pour ensuite introduire des savoirs disciplinaires appelés à devenir plus signifiants. Ainsi, les programmes d'études de rattrapage utilisent deux programmes d'études du primaire pour en faire un seul; le cycle du primaire de six ans, une fois ramené aux savoirs primordiaux à la vie quotidienne, peut être terminé en trois ans. Cette façon de faire était expérimentée en 2005 avec des programmes d'études du premier cycle du secondaire. Les résultats préliminaires

de l'expérimentation des programmes de rattrapage ont montré des taux de réussite des élèves très élevés. Ces constats indiquent des liens évidents entre les préoccupations des personnes du secteur de l'éducation non formelle et vocationnelle, et celles des personnes de la formation technique et professionnelle au secondaire (MINEDUC, 2004b). D'ailleurs, le projet de Politique de l'enseignement technique et industriel préconise que «les programmes de l'enseignement technique et professionnel devraient être concertés et pourraient permettre d'intégrer les Centres de formation des jeunes» (MINEDUC, 2004a, p. 18); et pourquoi pas ceux des programmes dits de rattrapage? Dans ce cas, la méthode d'élaboration retenue s'appliquerait à tous les programmes d'études qui ont des affinités directes avec le monde du travail. Une section ultérieure reviendra sur cette méthode pour faire le point sur l'ingénierie de la formation professionnelle et technique retenue par les pays de la francophonie, y compris le Rwanda et le Niger.

3.2. La situation de l'élaboration des programmes d'études au Niger

Les programmes d'études de l'éducation de base ont été révisés par le Niger à l'occasion de l'élaboration du Programme décennal de développement de l'éducation. Les résultats indiquent des critiques analogues à celles effectuées à l'égard des programmes d'études rwandais des années 1990. Ainsi, l'analyse a montré que ces programmes étaient basés sur une approche curriculaire techniciste où l'on privilégiait des disciplines scolaires cloisonnées et structurées autour d'objectifs morcelés d'inspiration comportementaliste. Parmi les insuffisances de ces programmes, on retrouve leur non-pertinence, leur non-efficacité, leur manque d'adaptation par rapport aux préoccupations en matière d'environnement, d'éducation à la citoyenneté, à la santé et à la paix. En ce qui concerne l'éducation non formelle, l'analyse a révélé l'inexistence de référentiel commun aux structures chargées de l'alphabétisation des adultes et la faiblesse de la pertinence des programmes d'alphabétisation¹⁷. Voilà pourquoi le Programme décennal prône l'ancrage du curriculum dans les réalités sociales, économiques et culturelles nigériennes. Cette nouvelle perspective s'appuie sur une

17. Deux études sont citées par le MEBA (2003b): l'étude commune UNESCO et UNICEF, *Suivi permanent des acquis scolaires des élèves de 5^e année du primaire*, ainsi que l'étude SEDEP, *Évaluation du rendement pédagogique des élèves* (2000).

« approche culturelle » qui accorde une importance à la socialisation des élèves à l'aide de contenus de formation actualisés par rapport à l'héritage national socioculturel et économique¹⁸.

Par conséquent, le Programme décennal a prescrit deux orientations : la mise en œuvre d'activités d'apprentissage axées sur un ensemble de savoirs intégrés nécessaires à la résolution de problèmes de la vie courante et l'attribution de sens aux savoirs proposés dans les établissements de formation. Pour cela, le Niger a opté pour une « entrée par les compétences » [sic] pour la « refondation » [sic] des programmes d'études (MEBA, 2003b). Une compétence est définie dans ce contexte comme « un pouvoir d'agir, de réussir et de progresser fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble intégré de ressources pour traiter une classe de situations de vie » (MEBA, 2006a, p. 11). Cette définition met en relation les compétences avec des situations, d'une part, et avec des ressources à mobiliser pour les traiter, d'autre part. Opter pour une entrée par les compétences dans la formation revient à dire que l'on choisit une entrée dans les programmes d'études par les situations afin d'améliorer la pertinence et la qualité des apprentissages. Ainsi, l'analyse des situations de vie des apprenantes et apprenants sert à reconnaître les compétences, les domaines d'apprentissage et les programmes d'études qui soutiennent la formation. Élaborer une banque de situations de vie permettrait de fournir des assises aux rédacteurs des programmes d'études pour offrir des outils adaptés aux besoins de formation. Cette façon de faire répond à des préoccupations comme celle-ci : « La qualité de l'éducation en général, et en particulier la pertinence du curriculum pour permettre aux élèves de se préparer à la vie, sont un problème pour tous les pays participants. En effet, la majorité des pays a des programmes scolaires plutôt centrés sur les contenus et qui préparent souvent mal les enfants à faire face à des situations complexes de la vie¹⁹ » (BIE-UNESCO, 2004, p. 7).

18. L'organisation de l'apprentissage selon les domaines est de plus en plus courante dans les systèmes éducatifs. Ainsi, le Conseil supérieur de l'éducation (1998, p. 1-24), dans son avis à la ministre de l'Éducation du Québec concernant le renouvellement des programmes d'études, décrit plusieurs organisations de ce type en Norvège, en Angleterre, en Belgique francophone, aux États-Unis, en Ontario, etc.

19. La liste des pays concernés est présentée en note de bas de page n° 6, p. 175.

Dans ce sens, la Direction des curricula (*[sic]*, ce qui a changé pour du curriculum) et une équipe de l'Observatoire des réformes en éducation (MEBA, 2006a, b) ont mené une enquête nationale sur les situations de vie des apprenantes et des apprenants. Un séminaire a été organisé avec une équipe d'une dizaine de personnes désignées par le ministère de l'Éducation²⁰. Le séminaire visait à établir une compréhension partagée quant aux caractéristiques de la méthode à utiliser pour recueillir les données sur les situations de vie. Il a créé les conditions pour effectuer les choix qui devaient présider au recrutement des personnes participant à l'enquête. Il a aussi permis de choisir les régions du pays les plus appropriées aux besoins de l'enquête.

En général, la notion de situation désigne des interactions possibles d'une personne ou d'un groupe de personnes avec leur contexte : contexte, ici, est à prendre dans le sens d'un cadre général spatio-temporel social, économique, culturel et politique à un moment de leur histoire. Cette conception est plus large que celle de certains auteurs ; par exemple, pour Roegiers (2003, p. 261), « le terme situation désigne le support finalisé d'une situation-problème que l'enseignant prépare de manière à le présenter à ses élèves dans le cadre des apprentissages, en vue de leur faire résoudre ». L'auteur fait remarquer lui-même qu'il utilise souvent le terme « situation » pour désigner une « situation-problème » et qu'un même vocable est utilisé pour désigner ces deux notions « proches ». De même, dans son analyse du concept de situation, Scallon (2004) fait remarquer que très peu d'auteurs ont donné une définition précise de ce concept. Il en arrive à proposer une définition générale du concept de situation-problème : « par situation-problème il faut entendre toute tâche complexe, tout projet qui pose à l'élève des défis, dont celui de mobiliser ses ressources » (p. 112). La notion de situation dans les deux cas précédents renvoie au contexte scolaire. Dans l'enquête sur les situations de vie au Niger, le concept de situation débordait du cadre strictement scolaire pour embrasser le contexte général où évoluent les personnes : « une situation de vie est une unité dynamique du monde vécu, structurée autour d'un thème (travail, santé, consommation, etc.) et ancrée dans un contexte qui

20. Un séminaire de 12 jours (août 2005) a été offert à une équipe constituée de dix personnes venant des directions chargées de la refondation du curriculum. Deux mois plus tard, trois personnes se sont jointes au groupe lors de la validation. Toutes ces personnes sont au moins titulaires d'un premier diplôme universitaire en sciences de l'éducation et la plupart ont suivi des sessions de formation continue dans d'autres pays.

mobilise les compétences d'une personne en vue de transformer un jeu d'événements en un résultat qui ait du sens, pour elle-même et les autres» (Medzo et Ettayebi, 2004, p. 56-57). Cette définition offre l'avantage de mobiliser une ingénierie curriculaire où l'entrée par les compétences et les situations est souhaitée. Elle permet de prendre en considération les activités associées à la vie quotidienne des clientèles visées par les programmes d'études. Enfin, elle favorise la qualité et la pertinence des apprentissages.

De plus, il existe une relation étroite entre les situations de vie des personnes et leurs rôles sociaux. Un rôle social est entendu ici comme un ensemble de modèles qui, transcendant les différences et les adaptations individuelles, servent à orienter l'action des sujets (Cloutier, 1983, dans Legendre, 2005). Habituellement, on considère que le rôle est fixé dans les orientations de la réforme, mais la question des rôles peut être posée à un niveau plus concret, à savoir celui des situations de vie où ces rôles sont exercés. Il va de soi que les concepts de situation de vie et de rôle social sont liés. En principe, une réforme curriculaire fait la promotion de valeurs et de normes sociales qui peuvent être traduites en rôles sociaux ainsi qu'en responsabilités et défis des apprenantes et apprenants pour inspirer des contenus de formation et d'apprentissage. La question alors est de savoir quels rôles devront jouer ces personnes pour que la réforme de l'éducation dans le pays concerné ait l'impact désiré.

Au Niger, le séminaire sur les situations de vie a permis de retenir cinq rôles sociaux qui ont servi de balises pour l'enquête sur les situations de vie. Les données recueillies ont été transcrites, puis analysées et interprétées (MEBA, 2006b). Dans un premier temps, on a procédé à une analyse verticale par catégories de répondants : celle des enseignantes et enseignants, celle des élèves et celle de la société civile. Ce classement initial a conduit à l'identification des situations de vie selon le rôle social et selon la catégorie de personnes répondantes, ce qui a facilité l'établissement d'une classification en familles de situations (classes de situations). Ces familles regroupent un ensemble de situations de vie de même nature, susceptibles de conduire à une ou quelques compétences nécessaires à leur traitement lors des activités d'enseignement et d'apprentissage. Par la suite, les données de l'analyse verticale ont été soumises pour validation à un groupe de travail issu des trois directions chargées du curriculum au ministère de l'Éducation de base et de l'Alphabétisation. Une fois les ajustements effectués, on a procédé à une analyse horizontale qui a consisté à

croiser les situations de vie tirées des données des trois catégories de répondantes et de répondants. Le but consistait à cibler les situations équivalentes et les plus représentatives des clientèles visées. Enfin, pour respecter les besoins locaux de formation, la catégorisation des situations est le fruit d'un débat avec les équipes de travail responsables de la mise en œuvre du curriculum rénové. Les résultats de cette démarche sont présentés au tableau de la page suivante.

L'examen du tableau rappelle d'abord que le curriculum de l'éducation de base soutient une approche culturelle de la formation. Les exemples de situations présentés montrent la spécificité des besoins de formation exprimés par les répondantes et les répondants de l'enquête. Ces situations servent d'indicateurs pour rédiger les programmes d'études. En outre, une fois connues les données propres à chaque programme, telles que les caractéristiques de la clientèle visée, le niveau d'enseignement, les connaissances antérieures, etc., la banque de situations peut inspirer les équipes de rédaction dans l'identification d'autres situations équivalentes. En effet, étant donné que ces informations sont postérieures à la constitution de la banque des situations, elles devraient permettre aux équipes de rédaction de faire des choix de manière à renforcer la pertinence et la qualité des contenus de formation. Comme une banque de situations ne peut épuiser toutes les possibilités, elle doit demeurer raisonnablement ouverte aux équipes de rédaction des programmes d'études ainsi qu'aux enseignantes et enseignants. Toutes ces personnes devraient profiter de l'existence de cette banque de situations pour ancrer l'apprentissage dans des réalités locales. Dans cet esprit, un programme d'études devrait aider à mettre en place des situations qui amènent les apprenantes et apprenants à construire les ressources requises pour traiter leurs situations de vie. Du même coup, les choix des contenus de formation se trouvent liés au traitement de ces situations. Par conséquent, cette façon de faire inverse le schéma classique d'élaboration des programmes d'études : l'entrée dans les programmes d'études se fait par les situations et non par les savoirs disciplinaires.

En résumé, le recours aux rôles sociaux et aux familles de situations de vie permet de faire émerger les domaines prioritaires de l'intervention éducative, c'est-à-dire ceux qui représentent des contextes pertinents où sont appelées à se déployer les compétences à développer par les apprenantes et apprenants. Pour respecter la cohérence du curriculum prescrit, la démarche doit veiller à assurer des liens

TABLEAU 1
Présentation des familles de situations déduites de l'analyse
des données de l'enquête

Rôles sociaux	Exemples de situations issus de l'enquête	Familles de situations
Membre d'une famille et d'une collectivité	<ul style="list-style-type: none"> - Participation aux travaux champêtres. Soins aux jeunes frères et sœurs. Entretien d'animaux domestiques. Etc. - Organisation des travaux en groupe. Respect de la hiérarchie. Etc. - Vie en communauté. Respect des biens d'autrui. Initiation au métier familial. Etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Vie familiale - Relations interpersonnelles - Intégration sociale
Producteur de biens et de services	<ul style="list-style-type: none"> - Préparation et vente de beignets. Conception de vêtements. Etc. - Transport des personnes en pirogue. Jardinage. Travail du cuir. Etc. - Élevage et vente du bétail. Initiation à l'élevage moderne. Pratique de soins infirmiers. Etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Activités génératrices de revenu - Exercice d'un métier - Apprentissage d'un métier
Citoyen ou citoyenne de la collectivité et du monde	<ul style="list-style-type: none"> - Participation au vote. Respect des biens publics. Respect de l'autorité du chef du village. Paiement des taxes. Etc. - Participation à des actions humanitaires. Participation à la salubrité publique. Etc. - Respect des gens de sa commune. Aide aux autres. Etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Droits et devoirs - Développement communautaire - Vie morale
Consommateur ou consommatrice de biens, de services et de médias	<ul style="list-style-type: none"> - Consommation de cosmétiques. Achat de friandises. Consommation d'eau. Etc. - Utilisation de l'Internet. Utilisation d'un téléphone portable. Utilisation de la télé. Etc. - Prémunition contre le sida. Préparation d'un repas sain. Participation à différents jeux: lutte africaine, course des chevaux, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Habitudes de consommation - Exploitation des médias - Vie en santé
Membre d'une communauté spirituelle et culturelle	<ul style="list-style-type: none"> - Pratique du ramadan. Respect des autres. Respect des pratiques religieuses différentes. Etc. - Respect des us et coutumes. Lutte contre l'ethnocentrisme. Etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Vie éthique et religieuse - Vie sociale et culturelle

entre les composantes de celui-ci, depuis la formulation des finalités de l'éducation jusqu'à l'actualisation du régime pédagogique, c'est-à-dire des aspects légaux et réglementaires qui guident dans la mise en œuvre de la formation.

3.3. Regards croisés sur l'élaboration des programmes d'études rwandais et nigériens

Pour ce qui est du Rwanda, les réponses à nos questions d'entrevues relativement à une méthode d'élaboration des programmes d'études indiquent qu'il n'en existait pas. À tout le moins pour les programmes d'études d'avant 2002, l'élaboration des programmes a besoin d'être repensée; elle aurait avantage à être conforme aux nouveaux cadres issus de la recherche pour élaborer les programmes d'études²¹. Pour que le Programme stratégique puisse atteindre ses objectifs, il est nécessaire de relever la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, notamment par la mise en œuvre de programmes d'études actualisés, pertinents et efficaces (UNESCO, 2005c). Les deux politiques du ministère de l'Éducation en matière d'élaboration des programmes et des documents d'accompagnement offrent une base intéressante pour effectuer cette opération. L'analyse de ces politiques incite à croire qu'une fois appliquées, celles-ci conduiront à des programmes d'études et à des documents didactiques qui favorisent la réussite scolaire. D'ailleurs, la visite d'une école primaire nous a amené à consulter des documents didactiques récents. Ceux-ci ont été conçus par une équipe de dix personnes, toutes rwandaises, avec l'appui d'un consultant rwandais représentant la coopération allemande (GTZ). Sur ces documents (MINEDUC, 2003b, c et d), on pouvait lire: « approuvé par le comité du livre du ministère de l'Éducation, de la Science, de la Technologie et de la Recherche scientifique en septembre 2002 ». L'examen de ces documents laisse présager des effets positifs chez les apprenantes et apprenants. Notre analyse effectuée en 2005 montre qu'il s'agit de prototypes prometteurs. Identifier un processus d'ingénierie de la formation non seulement sur la base

21. Voir par exemple dans le chapitre de Jonnaert et Ettayebi, dans le présent ouvrage, la section sur les tendances actuelles (2001) au niveau mondial relevées par feu la directrice du Bureau international d'éducation (BIE), Cecilia Braslavsky: interdisciplinarité, compétences, intégration des savoirs, etc.

de ladite politique, mais aussi en fonction des nouveaux développements en élaboration de programmes d'études apparaît vraiment souhaitable.

Du côté du Niger, le modèle appliqué incite à considérer que les programmes d'études doivent faire appel aux savoirs disciplinaires d'une manière différente: ils doivent céder le centre de la relation didactique à l'apprenant. Ajoutée au fait que ces programmes recourent à une entrée par les situations, la centration sur les rôles sociaux des personnes fait jouer aux disciplines scolaires habituelles une nouvelle fonction dans l'organisation de l'apprentissage: celle de ressources externes au service du développement des compétences de la personne. Dans cette perspective, les rédactrices et rédacteurs des programmes d'études doivent relever de nouveaux défis, par exemple: Comment rédiger un programme selon une logique curriculaire par compétences? Comment coordonner les situations de vie et les ressources dans un tel programme? Quelles ressources devrait-on retrouver dans ce type de programmes d'études? (Jonnaert et Masciotra, 2004, 2007). Une fois les réponses à ce questionnement établies, il suffirait de former en conséquence les équipes techniques nationales de rédaction des programmes. À leur tour, ces équipes devraient veiller à incorporer dans leurs programmes respectifs des éléments de la banque de situations tout en considérant qu'un programme d'études est, d'un point de vue d'apprentissage, une ressource parmi d'autres (MEBA, 2006c). Il resterait alors à consolider l'appropriation de ces nouveaux programmes d'études par l'ensemble du personnel pédagogique et administratif chargé de la formation. À ces conditions, l'approche participative aurait plus de succès quant à l'adhésion du personnel au curriculum proposé.

D'un autre côté, en formation professionnelle, partie intégrante de l'éducation de base dans les deux pays, l'importance d'une entrée par les situations pour concevoir les programmes d'études est bien établie depuis une douzaine d'années dans de nombreux pays. La méthode élaborée conjointement par les pays de la francophonie fait jouer à l'analyse de «situation de travail» un rôle central. Cette méthode consiste à utiliser une approche participative où interviennent des enseignantes et enseignants, des employeurs, des spécialistes du métier, des syndicats, etc. Ces personnes se réunissent pour brosser un portrait exhaustif des facettes de la pratique d'un métier. Les résultats de cette analyse deviennent la pierre angulaire de la rédaction du programme d'études relatif à cette profession. En formation

professionnelle, le rapport d'analyse d'une situation de travail joue un rôle analogue à celui du rapport d'enquête sur les situations de vie élaboré pour l'éducation de base au Niger ; le premier étant beaucoup plus circonscrit que le deuxième, car il concerne un seul programme d'études qui est dédié à la formation dans un métier bien précis. On voit alors qu'en formation professionnelle on met un accent particulier sur le rôle social de « producteur de biens et de services ». Il est moins difficile de cerner les exigences d'un rôle social et les tâches typiques par rapport à un seul métier que celles d'une formation qui porte bien son nom, « formation générale ». Les deux pays concernés par notre chapitre sont parties prenantes de la méthode retenue par les pays de la francophonie, puisque le Rwanda a collaboré au séminaire des pays d'Afrique centrale tenu en République centrafricaine en mars 2001 et que le Niger a contribué au séminaire des pays d'Afrique de l'Ouest tenu en Côte-d'Ivoire en mars 1999 (MEQ, 2002a, b). Voilà pourquoi les programmes d'études en formation professionnelle au Rwanda ont des assises différentes de celles de la formation générale (MINEDUC, 2004a, b). Quant au système éducatif nigérien, il aurait avantage à veiller à une adaptation du modèle retenu par les pays de la francophonie dans ses programmes « d'éducation professionnalisante de base des adultes et des jeunes » (MEBA, 2001, p. 33), par exemple ceux des centres d'enseignement professionnel et ceux des centres de formation en développement communautaire.

Conclusion

Ce chapitre se proposait de traiter des réformes curriculaires et des programmes d'études en tant que moyens qui concourent au développement durable et équitable. Il a particulièrement décrit la situation qui a cours au Niger et au Rwanda. L'analyse a montré que ces pays sont animés d'intentions louables visant à relever les nouveaux défis qui, d'ailleurs, concernent de nombreux pays dans le monde (UNESCO, 2005c). Les deux stratégies nationales retenues pour réformer le système éducatif sont prometteuses et reconnues par de nombreux organismes de coopération internationale. Tout en s'inscrivant dans le prolongement des consensus internationaux, ces stratégies ont su se donner une originalité et mettre à profit une approche participative qui rallie les acteurs du système éducatif autour d'un projet sociétal attrayant.

Du côté rwandais, l'analyse a montré que l'enseignement et l'apprentissage pourraient tirer avantage d'une méthode d'élaboration des programmes d'études explicite et actualisée, ce qui donnerait de la pertinence à la formation et de la cohérence au système mis en place. La plupart des programmes d'études devraient être révisés pour tirer profit des résultats contemporains de la recherche en élaboration de programmes. Cependant, les nouvelles politiques gouvernementales en la matière sont très étoffées (MINEDUC, 2002, 2003a, 2004a). Leur application devrait favoriser une qualité accrue des apprentissages. Des programmes rénovés et validés aideraient considérablement le Plan stratégique à tenir ses promesses. Les autres volets de ce plan, notamment celui de l'intégration des TIC et celui des apprentissages en sciences et technologies, principaux chevaux de bataille de la réforme au Rwanda, pourraient vraiment en profiter.

Du côté nigérien, le diagnostic que l'on retrouve dans le Programme décennal de développement de l'éducation a révélé que les programmes d'études manquaient d'adaptation et se caractérisaient par plusieurs insuffisances. De ce fait, par la refondation du curriculum, on a tenu fermement à ancrer l'apprentissage dans la vie quotidienne nigérienne. Le curriculum projeté prône une approche culturelle de la formation et une entrée dans les programmes d'études par les situations de vie en vue de renforcer l'intervention pédagogique et le développement des compétences chez les personnes. Cela devrait améliorer en bout de ligne la pertinence des apprentissages souhaités par la réforme du curriculum et, par conséquent, présager d'une bonne efficacité du système éducatif rénové.

Globalement, les deux stratégies éducatives nationales présentées reposent sur une vision holistique qui soutient un exercice positif des rôles sociaux des individus. Ces stratégies ont su mettre à profit la solidarité internationale relative à l'atteinte des objectifs des six cadres d'action régionaux préparés sous l'égide de l'UNESCO. La coopération bilatérale et multilatérale continue de jouer un rôle capital pour soutenir tout effort national qui vise à placer le pays sur la voie de la croissance et du développement. Somme toute, espérons que les engagements pris au niveau national et au niveau international permettront aux citoyennes et citoyens de ce monde d'améliorer leur bien-être, de sortir de la pauvreté ou d'éviter de tomber dedans!

Bibliographie

- ALPHA, A., I.I. MOUSSY, J. MULET et S. SEYDOU (2005). *Analyse de la capacité institutionnelle de mise en œuvre du PDDE dans le contexte de coopération internationale*, Paris, UNESCO, Niamey, Ministère de l'Éducation de base et de l'Alphabétisation.
- BAD, BANQUE AFRICAINE DE DÉVELOPPEMENT (sans date). *Plan stratégique 2003-2007*. En ligne. <www.afdb.org>. Consulté le 14 avril 2006.
- BAD (2000). *Politique sectorielle en matière d'éducation*, Document de consultation, Abidjan, Tunis.
- BANQUE MONDIALE (2001). *Rapport sur le développement dans le monde 2000/2001 : combattre la pauvreté*. En ligne. <www1.worldbank.org/prem/poverty/french/wdrpoverty/index.htm>. Consulté le 18 avril 2006.
- BANQUE MONDIALE (2005). En ligne. <www.worldbank.org/education>. Consulté le 4 mai 2005.
- BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION (BIE-UNESCO) (2004). *Curriculum et lutte contre la pauvreté*. En ligne. <www.ibe.unesco.org/French/poverty/poverty_fr.htm>. Consulté le 8 avril 2006.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1998). *Pour un renouvellement prometteur des programmes d'études*, Québec, Bibliothèque nationale du Québec.
- DEPARTMENT FOR INTERNATIONAL DEVELOPMENT (2003). *Globalisation and Skills for Development in Rwanda and Tanzania*, Londres, DFID.
- DIALLO, P. (2003). *Analyse de l'état d'avancement de la réforme de l'éducation au Niger*, Projet d'appui à la coordination de l'éducation de base (projet ACEB), Niamey, ACDI.
- GALY, K.A. (2002). «La contribution de l'enseignement non formel aux chances de développement de l'éducation pour tous au Niger», dans Colloque international *L'éducation de base pour tous dans la Francophonie à l'heure de la mondialisation – une perspective comparative*, Paris, Université de Paris VIII.
- GOUVERNEMENT DU RWANDA (2001). *Politique et plan de développement socioéconomique axés sur les TIC – plan pour le Rwanda 2001-2005. An Integrated ICT-led Socio-Economic Development Policy and Plan for Rwanda 2001-2005*, Rapport à Son Excellence le Président Paul Kagamé, Kigali.
- GUEDEGBE, M., M. ETTAYEBI et M. RWEHERA (2005). *Appui au plan stratégique du secteur de l'éducation (PSSE) 2005-2010 du Gouvernement rwandais*, Paris, Institut international de planification de l'éducation (IIPÉ) de l'UNESCO, Tunis, Banque africaine de développement (BAD).
- JONNAERT, Ph. et M. ETTAYEBI (2007) «Le curriculum en développement», dans L. Lafortune, M. Ettayebi et Ph. Jonnaert (dir.), *Observer les réformes en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 15-32.

- JONNAERT, Ph. et D. MASCOTRA (2004). « À propos de quelques difficultés relatives à l'utilisation du concept de compétences dans les programmes d'études », dans A. Mercier, M. Ettayebi et F. Medzo (dir.), *Le curriculum de la formation générale des adultes: défis et perspectives*, Cahiers scientifiques de l'Association franco-phonique pour le savoir – ACFAS, n° 100, p. 75-94.
- JONNAERT, Ph. et D. MASCOTRA (2007). « Socioconstructivisme et logique de compétences pour les programmes d'études: un double défi », dans L. Lafortune, M. Ettayebi et Ph. Jonnaert (dir.), *Observer les réformes en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 53-75.
- LAFORTUNE, L. et C. LEPAGE (2007). « Une expérience d'accompagnement socioconstructiviste d'un changement en éducation », dans L. Lafortune, M. Ettayebi et Ph. Jonnaert (dir.), *Observer les réformes en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 33-52.
- LEBRUN, M. (2007). « Le matériel didactique et la réforme des systèmes éducatifs » dans L. Lafortune, M. Ettayebi et Ph. Jonnaert (dir.), *Observer les réformes en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 77-96.
- LEGENDRE, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^e édition, Montréal, Guérin.
- LEWIN, K. et A. KWAME (2005). *Mapping Ways Forward: Planning for 9-year Basic Education in Rwanda*, Centre for International Education, Sussex University, Kigali Institute of Science and Technology.
- MEBA (2001). *Programme décennal de développement de l'éducation au Niger. Diagnostic du système et orientations*, Niamey, Agence canadienne de développement international.
- MEBA (2003a). *Programme décennal de développement de l'éducation au Niger. Composante accès*, Niamey, Agence canadienne de développement international.
- MEBA (2003b). *Programme décennal de développement de l'éducation au Niger. Composante qualité*, Niamey, Agence canadienne de développement international.
- MEBA (2003c). *Programme décennal de développement de l'éducation au Niger. Plan d'actions*, Niamey, Agence canadienne de développement international.
- MEBA (2005a, 2005b). *Refondation du curriculum au Niger*, Rapports de missions, Ph. Jonnaert et M. Ettayebi, Niamey, Direction des curriculums.
- MEBA (2005c). *Ateliers nationaux à l'imprégnation à l'approche par compétences dans la refondation du curriculum au Niger*, Rapport de mission, P. Diallo, Niamey, Direction des curriculums.
- MEBA (2006a). *Le cadre d'orientation du curriculum*, Rapport rédigé par Ph. Jonnaert, Niamey, Direction des curriculums.
- MEBA (2006b). *Les situations de vie des apprenantes et apprenants en éducation de base au Niger*, Rapport d'enquête rédigé par M. Ettayebi, Niamey, Direction des curriculums.
- MEBA (2006c). *Session de formation des équipes nationales techniques de rédaction des programmes d'études*, Ph. Jonnaert, M. Ettayebi, D. Masciotra et M. Ruel, Niamey, Direction des curriculums.

- MEDZO, F. et M. ETTAYEBI (2004). « Le curriculum de la formation générale de base des adultes: un projet novateur », dans A. Mercier, M. Ettayebi et F. Medzo (dir.), *Le curriculum de la formation générale des adultes: défis et perspectives*, Cahiers scientifiques de l'Association francophone pour le savoir – ACFAS, n° 100, p. 45-73.
- MINEDUC (1997a). *Programme de biologie au tronc commun, Ordinary Level Biology Program*, Kigali, CNDP – NCDC.
- MINEDUC (1997b). *Programme de science et technologie élémentaire au 2^e cycle du primaire, Upper Primary Level Science and Elementary Technology Program*, Kigali, CNDP – NCDC.
- MINEDUC (1998). *Programme de chimie au tronc commun, Ordinary Level Chemistry Program*, Kigali, CNDP – NCDC.
- MINEDUC (2002). *Textbook Policy*, Kigali, Centre national de développement des programmes (CNDP – NCDC).
- MINEDUC (2003a). *Politique de développement des curriculums, Textbook Policy*, Kigali, CNDP – NCDC.
- MINEDUC (2003b). *Science et technologie élémentaire. Livre de l'élève. Sixième année*, Kigali, CNDP – NCDC.
- MINEDUC (2003c). *Science et technologie élémentaire. Livre de l'élève. Cinquième année*, Kigali, CNDP – NCDC.
- MINEDUC (2003d). *Science et technologie élémentaire. Livre de l'élève. Quatrième année*, Kigali, CNDP – NCDC.
- MINEDUC (2003e). *Plan stratégique du secteur de l'éducation (PSSE, 2003-2008), Education Sector Strategic Plan (ESSP, 2003-2008)*, Kigali.
- MINEDUC (2004a). *Politique de l'enseignement technique et industriel*, Kigali.
- MINEDUC (2004b). *Curriculum: technicien en électricité. Niveau A2, option Électricité*, Kigali, Centre national de développement des programmes (CNDP – NCDC).
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ) (2002a). *L'ingénierie de la formation professionnelle et technique. Orientations, politiques et structures gouvernementales*. En ligne. <www.inforoutefpt.org/ingenieriefpt/cahier1_couleur_complet.pdf>. Consulté le 20 janvier 2003.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ) (2002b). *La formation professionnelle et technique au Québec. Un système intégrant l'ingénierie de gestion et l'ingénierie de la formation*. En ligne. <www.inforoutefpt.org/ingenieriefpt/fptauquebec_fr_interactif.pdf>. Consulté le 2 février 2004.
- MINISTÈRE DES FINANCES ET DE LA PLANIFICATION (2004). *Document de stratégie de réduction de la pauvreté. Poverty Reduction Strategy, État d'avancement annuel*, Kigali, MINICOFIN.
- NEPAD, *Nouveau partenariat pour le développement de l'Afrique* (sans date). En ligne. <www.nepad.org>. Consulté le 22 novembre 2005.
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (1994). *Redéfinir le curriculum: un enseignement pour le XXI^e siècle*, Paris, OCDE.

- ROEGIERS, X. (2003). *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*, Bruxelles, De Boeck.
- RWANDA INFORMATION TECHNOLOGY AUTHORITY (sans date). En ligne. <www.rita.gov.rw>. Consulté le 4 mai 2005.
- SCALLON, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Montréal, Éditions du Renouveau pédagogique.
- UNESCO, ORGANISATION DES NATIONS UNIES POUR L'ÉDUCATION, LA SCIENCE ET LA CULTURE (1999). *Déclaration mondiale sur l'enseignement pour le XXI^e siècle*, Paris, UNESCO.
- UNESCO (2000). *Cadre d'action de Dakar: l'éducation pour tous, tenir nos engagements collectifs avec les six cadres d'action régionaux*, adopté par le Forum mondial sur l'éducation, Dakar, 26-28 avril.
- UNESCO (2002). *Stratégie à moyen terme pour 2002-2007 pour la région Afrique*, Paris, Dakar, UNESCO.
- UNESCO (2003). *UNESCO in Africa (2002-2003)*, Paris, Dakar, UNESCO.
- UNESCO (2005a). *Déclaration d'Alger des ministres de l'Éducation dans les pays membres de l'Union africaine*. En ligne. <www.unesco.org/africa/ua/Declaration-Alger-COMEDAFII-FR.pdf>. Consulté le 16 avril 2006.
- UNESCO (2005b). *Rôles de l'éducation et de la culture dans les efforts de l'Afrique en faveur du développement*. En ligne. <www.unesco.org/africa/ua/Unesco-contribution-ua-interface-education-culture-fr.pdf>. Consulté le 16 avril 2006.
- UNESCO (2005c). *Rapports annuels mondiaux de suivi sur l'Éducation pour tous, Cédérom 2002 à 2005*, Paris, UNESCO.
- UNESCO/BANQUE MONDIALE/UNICEF/PNUD (1990). *Cadre d'action de la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous*, adopté à Jomtien, Thaïlande, 5-9 mars, Paris, New York.
- UNESCO/ONU (1996). *Rapport sur la 4^e Conférence mondiale sur les femmes*, Beijing, 4-15 septembre 1995, Paris, New York.
- VACHON, P. (2001). *Étude sur l'état des lieux du secteur de l'éducation de base au Niger*, Niamey, Agence canadienne de développement international.
- VACHON, P. et M.-T. NGUYEN (2002). *Appui au Programme décennal de développement de l'éducation (PDDE) et à la coordination de l'éducation de base*, Niamey, Agence canadienne de développement international.
- VIJOLETA, B.-M. (2004). *A Preparatory National Innovation Framework for Rwanda. Integrating Science and Technology Policy, Technology Transfer, Human Resource Capacity Development, and Major Resource Issues, for Sustainable Economic Growth*, Kigali, MINEDUC.
- WORLD LINKS (sans date). En ligne. <www.world-links.org>. Consulté le 10 avril 2005.

CHAPITRE



Réflexions transatlantiques sur des réformes scolaires

Linda Allal
Université de Genève
linda.alal@pse.unige.ch

Les observations d'expériences de réforme scolaire dans un contexte donné peuvent-elles apporter quelque chose à la réflexion sur les réformes engagées dans un autre contexte? Toute réforme ou innovation a une singularité indéniable: elle est enracinée dans un contexte socioculturel particulier; elle est issue de l'histoire des forces – politiques, socioéconomiques, éducatives – en jeu dans ce contexte. Comme plusieurs spécialistes nord-américains l'ont dit: «*school reform doesn't travel well*». Pourtant, il est courant que les systèmes scolaires et les observatoires des réformes fassent appel à des experts externes en leur demandant d'apporter des observations, analyses et conseils, basés sur leurs connaissances de réformes mises en place ailleurs. Les échanges entre ces experts et les acteurs engagés d'une innovation visent à promouvoir une réflexion sur la signification des processus de changement, sur les enjeux et les écueils qui semblent traverser les tentatives de réforme, au-delà de leurs spécificités.

Ma participation à la journée de lancement de l'Observatoire des réformes en éducation, mis en place par une équipe interuniversitaire du Québec, se situe dans ce cadre. Dans un premier temps, je présenterai quelques observations relatives à la rénovation de l'école primaire genevoise, en tentant de dégager quelques leçons qui pourraient être pertinentes pour la réforme au Québec. Dans un second temps, je proposerai quelques pistes qui pourraient permettre de dépasser la «guerre sur le socioconstructivisme» qui s'est installée ces dernières années des deux côtés de l'Atlantique.

Mes remarques renverront à deux réformes scolaires en Suisse romande. En premier lieu, il s'agit de la rénovation instaurée à l'école primaire dans le canton de Genève. Après avoir coordonné, pendant quatre ans (1996-1999), les travaux du Groupe des experts externes chargés du suivi évaluatif de la rénovation dans sa phase initiale, j'ai continué à observer de près l'évolution de cette réforme. Deuxièmement, il s'agit d'observations du projet Pecaro (Plan d'études cadre romand pour la scolarité obligatoire), basées sur mon expérience de présidence des travaux du groupe scientifique du projet en 2002-2003. Il convient de noter que chacun de ces groupes a bénéficié de la participation active d'un expert québécois: Jacques Tardif (Université de Sherbrooke) dans le cas de la rénovation de l'école primaire genevoise, Marie-Françoise Legendre (Université de Montréal) dans le cas du projet Pecaro. En parallèle, au cours de la dernière décennie, plusieurs chercheurs genevois ont été invités à apporter leur expertise

auprès des responsables des réformes québécoises. Ainsi, les échanges transatlantiques sont bien installés dans le domaine de l'observation des réformes.

1. La rénovation de l'école primaire genevoise et les leçons à en tirer

Les lignes directrices de la rénovation ont été définies dans un texte signé par la Direction de l'enseignement primaire, en août 1994, intitulé « Individualiser les parcours de formation, apprendre à mieux travailler ensemble, placer les enfants au cœur de l'action pédagogique ». La mise en place de la rénovation a conduit à des transformations à trois niveaux :

- une **réforme de structure et d'organisation scolaire**, caractérisée par la mise en place de cycles pluriannuels, le travail en équipe d'enseignants et l'élaboration de projets d'établissement, une collaboration renforcée entre classes ordinaires et spécialisées ;
- une **réforme de curriculum**, caractérisée par la formulation d'objectifs d'apprentissage pour chaque cycle, dans chaque discipline, et par la définition de « compétences transversales » à développer tout au long de la scolarité primaire ;
- une **réforme pédagogique**, caractérisée par la différenciation des activités d'enseignement / apprentissage (différenciation des activités au sein de la classe, décloisonnements horizontaux et verticaux entre classes, classes multi-âges) et par de nouvelles formes d'évaluation (renforcement de l'évaluation formative, transformation des livrets destinés aux parents des élèves, introduction de démarches de portfolio, traitement de cas d'élèves en difficulté dans le cadre de dispositifs de suivi collégial).

La rénovation a créé un cadre permettant une transformation significative des pratiques enseignantes dans la grande majorité des écoles du canton. Bien qu'il manque des données permettant d'apprécier avec précision les effets sur les apprentissages des élèves, la rénovation a lancé un mouvement de renouveau pédagogique profond dont les retombées sont, à mon avis, globalement positives en termes de la prise en compte des différences entre élèves et du travail

collégial au sein des écoles. Il convient toutefois de tirer plusieurs leçons des problèmes qui ont surgi sur le chemin de la mise en œuvre de la rénovation de l'école primaire genevoise.

Leçon 1. Articuler, plutôt que d'opposer, les concepts fondateurs de l'éducation scolaire: apprendre/enseigner, découvrir/exercer, réguler/certifier. Les textes d'orientation de la rénovation n'ont pas explicité l'articulation nécessaire entre ces concepts. L'expression «placer les enfants au cœur de l'action pédagogique» a notamment créé l'impression que l'enseignement des savoirs n'allait plus trouver une place suffisante dans les activités entreprises en classe. Des réactions similaires à celles connues en Amérique du Nord, dans les années 1930-1940, face au mouvement de «*child-centered education*», ont rapidement émergé.

Leçon 2. Intégrer, dès le départ, la prise en compte des résistances. Dans la phase initiale de la rénovation, le Groupe des experts externes a rencontré plusieurs groupes d'enseignants qui ont exprimé leur scepticisme, voire leur hostilité face aux principes de la rénovation. Parmi ces enseignants, certains étaient simplement contre toute initiative venant de l'autorité scolaire, mais d'autres relevaient des problèmes de fond: par exemple, ils ont demandé s'il existait des recherches montrant que des décroissements entre classes (fortement encouragés dans la rénovation) sont plus efficaces sur le plan des apprentissages que des activités bien structurées menées dans une seule classe; ils s'interrogeaient sur l'équilibre à trouver entre l'individualisation des parcours des élèves et les pratiques visant à renforcer la cohésion d'un groupe classe qui avance collectivement dans un esprit d'entraide. Au moment de l'extension de la rénovation en 1999, les questionnements critiques de ce genre n'ont pas été suffisamment pris en compte et un combat d'arrière-garde, beaucoup plus simplificateur, a fait irruption et a dominé les débats sur la scène publique.

Leçon 3. Garder le cap sur l'essentiel (éviter de se perdre dans des dérives secondaires). L'extension de la rénovation a donné une grande visibilité au remplacement des notes chiffrées dans les livrets scolaires par des formes d'appréciation qualitatives. Cette option était conforme aux thèses de la rénovation, mais portait sur un aspect secondaire de la réforme eu égard à l'ensemble des objectifs visés (voir plus haut). Malheureusement, le débat public s'est focalisé de plus en plus, depuis 1999, sur ce que la presse appelle «la guerre des notes»,

et les autres aspects de la rénovation ont été largement perdus de vue. Actuellement, la situation est bloquée. Une association d'opposants à la rénovation a lancé une initiative populaire qui a recueilli quelque 28 000 signatures. Plusieurs variantes de contre-projets des partis de droite et de gauche ont été formulées. À l'issue de 29 séances de travail de la commission de l'enseignement du parlement genevois, aucun compromis n'a pu être trouvé. Une votation populaire est programmée pour l'automne 2006. Le débat dans la presse, au parlement et dans les séances de l'association syndicale des enseignants étant largement centré sur la guerre des notes, les grands enjeux de l'éducation dans une société en mutation ne sont plus guère abordés. Dans la formation continue des enseignants en matière d'évaluation, des questions liées aux livrets scolaires et à l'information destinée aux familles sont devenues une préoccupation dominante, et de moins en moins de temps est consacré à une formation aux démarches d'évaluation formative qui soutiennent l'apprentissage en cours de cycle. Rétrospectivement, on peut dire : l'effet principal de la décision de remplacer les notes par des appréciations qualitatives a été d'accroître très nettement le temps et l'énergie consacrés à l'évaluation sommative et certificative, aux dépens du développement des démarches d'évaluation formative, qui correspondent pourtant à une visée fondamentale de la rénovation.

2. Peut-on dépasser la controverse sur le socioconstructivisme ?

Pendant que la controverse sur les notes s'éternise, un nouveau combat s'annonce : celui contre le socioconstructivisme. Dès la publication des premières versions du plan d'études cadre romand (Pecaro), le chef de file de l'association qui a lancé la guerre des notes a déclaré : « Le Pecaro est une usine à gaz, un pavé théorique et abscons réservé aux spécialistes familiarisés avec son jargon, et tout imprégné de socioconstructivisme » (Jean Romain, *Le Temps*, 23 août 2004, p. 3). Au Québec, le débat sur le fondement socioconstructiviste des plans d'études fait rage également, mais le niveau des échanges est, me semble-t-il, globalement plus sérieux : tant les critiques de la réforme québécoise (voir le rapport de Gauthier, Mellouki, Simard, Bissonnette et Richard, 2004), que les défenseurs (par exemple, Désautels, Larochelle, Vincent, DeBlois et Gervais, 2005) s'appuient sur des résultats de recherches empiriques et développent une argumentation susceptible de tirer le débat public vers le haut.

Il existe, je pense, plusieurs pistes de nature à nous aider à dépasser les simplifications qui alimentent la controverse sur le socioconstructivisme.

Premièrement, il convient de concevoir le curriculum en termes de séquences d'enseignement/apprentissage «en boucle» qui créent des articulations explicites entre des situations d'apprentissage complexes (de découverte, de résolution de problèmes, d'expression) et des situations spécifiques (exercices, activités de consolidation d'un savoir ou savoir-faire). Nos propres recherches ont montré que des séquences de ce type, articulant des situations de production textuelle avec des activités visant des objectifs spécifiques en orthographe, avaient un effet positif, surtout pour les élèves de sixième primaire (11-12 ans) qui avaient un niveau initial peu élevé en orthographe (Allal, Bétrix Köhler, Rieben, Rouiller Barbey, Saada-Robert et Wegmuller, 2001).

Deuxièmement, tout au long d'une séquence d'enseignement/apprentissage, il faut intégrer systématiquement différentes modalités de régulation de la progression des élèves. Ces modalités, liées à la structure des situations, aux interventions de l'enseignant, aux interactions entre élèves, aux outils fournis ou construits avec les élèves, ont pour but d'assurer le guidage des processus d'apprentissage tout en développant les capacités d'autorégulation des élèves (Allal, 2006).

Troisièmement, il convient de reconnaître le rôle clé de l'enseignant dans l'orchestration et l'animation des activités collectives en classe: activités d'enseignement d'un contenu, activités de lancement d'une situation de travail de groupe, activités consacrées à l'élaboration d'un outil, activités de mise en commun à la suite de travaux individuels ou de groupe, activités de synthèse et de validation des démarches et des savoirs à retenir pour la suite. Je pense, à ce propos, qu'il faut prendre au sérieux les résultats des recherches sur «*direct instruction*» sans en retenir l'interprétation habituellement faite (voir Gautier, Mellouki, Simard, Bissonnette et Richard, 2004). À partir des éclairages provenant des travaux sur la cognition et l'apprentissage situés, en particulier les recherches de Cobb et ses collaborateurs (par exemple Cobb et Yackel, 1998) sur l'enseignement/apprentissage des mathématiques à l'école primaire, on peut tenter de comprendre pourquoi des activités collectives animées par un enseignant expérimenté ont un impact très puissant sur la progression des apprentissages des élèves. Les recherches de Cobb montrent en quoi les interactions entre enseignant

et élèves, lors des activités collectives, permettent la coélaboration de normes et de pratiques partagées (*taken-as-shared*) par les membres de la communauté classe. Les connaissances mathématiques construites par chaque enfant dépendent largement des significations élaborées au cours des activités collectives. Une étude récente de Mottier Lopez (2005), conduite dans cette perspective, a mis en évidence, entre autres, les effets de régulation des échanges collectifs sur le travail individuel et de groupe accompli par la suite.

■ Conclusion

En puisant plus profondément dans les implications des thèses socio-constructivistes, qui sont au cœur de la perspective située, il est possible de dépasser certains usages simplificateurs de ces thèses et d'expliquer pourquoi, en situation scolaire, l'enseignement est nécessaire pour l'avancement de l'apprentissage.

■ Bibliographie

- ALLAL, L. (2006). « Régulation des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation », dans L. Allal et L. Mottier Lopez (dir.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Ouvrage soumis pour publication.
- ALLAL, L., D. BÉTRIX KÖHLER, L. RIEBEN, Y. ROUILLER BARBEY, M. SAADA-ROBERT et E. WEGMULLER (2001). *Apprendre l'orthographe en produisant des textes*, Fribourg, Éditions Universitaires.
- COBB, P. et F. YACKEL (1998). « A constructivist perspective on the culture of the mathematics classroom », dans F. Seeger, F. Voigt et U. Waschescio (dir.), *The Culture of the Mathematics Classroom*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 159-190.
- DÉS AUTELS, J., M. LAROCHELLE, S. VINCENT, L. DEBLOIS et F. GERVAIS (2005). « Réformer la réforme ? », version courte publiée dans *Le Devoir*, 16 mars 2005.
- GAUTHIER, C., M. MELLOUKI, D. SIMARD, S. BISSONNETTE et M. RICHARD (2004). *Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés : une revue de littérature*, Université Laval, rapport préparé pour le Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture.
- MOTTIER LOPEZ, L. (2005). *Coconstitution de la microculture de classe dans une perspective située : étude d'activités de résolution de problèmes mathématiques en troisième année primaire*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève.

Les perspectives pour observer et comprendre les réformes en éducation

Sylvie Turcotte

*Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
sylvie.turcotte@mels.gouv.qc.ca*

C'est tout un défi que de postfacier un ouvrage traitant d'aspects aussi riches et diversifiés de plusieurs réformes éducatives multinationales : évolution des curriculums au niveau mondial, renouveau pédagogique au Québec, réforme en Ontario, réformes curriculaires au Niger et au Rwanda, réforme scolaire en Suisse romande, etc. L'ouvrage *Observer les réformes en éducation* défriche de multiples problématiques qui se posent aux systèmes éducatifs. Il met bien en évidence la complexité qui attend ceux qui procèdent à une réforme éducative.

Je suis d'accord avec Robert Bisailon, préfacier du présent ouvrage ; les défis sont grands, et les efforts doivent l'être autant pour conceptualiser et pour mettre en œuvre la réforme de manière réaliste, actualisée et constructive.

Cette postface s'articule autour de quatre grands thèmes :

- a) la multiplicité des champs d'intervention et d'observation d'une réforme ;
- b) le rôle de la recherche dans la conception d'une réforme ;
- c) l'actualisation du rôle du personnel scolaire ;
- d) la gestion de l'approche participative dans la mise en œuvre d'une réforme.

En conclusion, je présenterai deux volets qui suscitent la réflexion à la lecture de cet ouvrage collectif : celui du caractère évolutif d'une réforme et celui de l'analyse comparée des systèmes éducatifs.

Le premier thème porte sur la multiplicité des champs d'intervention et d'observation d'une réforme. En ce sens, bien que le contenu de cet ouvrage n'en présente qu'une infime partie, le processus habituellement complexe d'une réforme apparaît déjà lorsqu'on considère les nombreuses portes d'entrée utilisées par les auteures et auteurs des différents chapitres : vision systémique d'un curriculum, renouvellement des pratiques de gestion scolaire, accompagnement du personnel scolaire, mise à jour du matériel didactique, etc. Il y a aussi les entrées culturelles et politiques qui déterminent les choix d'une société quant aux valeurs à privilégier. Jadis, s'il était plus aisé d'effectuer les choix éducatifs nationaux de manière circonscrite, c'est de moins en moins le cas, étant donné les engagements internationaux mis en place pour consolider l'éducation, la science et la culture dans le monde. Sur le plan international, les interactions entre les réformes éducatives sont de plus en plus nombreuses. Que l'on parle de compétences, de socioconstructivisme ou d'autres concepts, la posture épistémologique

qui permet de saisir les choix théoriques sur lesquels repose une réforme doit être explicitée et faire l'objet de débats. Il est également possible d'observer une réforme par l'instrumentation produite pour l'actualiser : programme d'études, matériel didactique, documents d'accompagnement. Enfin, l'analyse des rôles attendus des acteurs du système éducatif permet de comprendre le partage des responsabilités à effectuer. Réformer un système éducatif, c'est notamment repenser ses finalités, l'organisation de l'apprentissage, la sanction des études, et le traduire en aspects légaux et réglementaires. Il s'agit, sans aucun doute d'un processus complexe, qui s'étale sur une longue période de temps, processus au cours duquel les réflexions et les actions peuvent se trouver volontairement ou accidentellement en contradiction. Comment gérer, alors, la complexité de la multitude des regards et des divergences de point de vue ? Comment amener une réforme à maintenir le cap, et faire en sorte que les actions soient complémentaires, et ce, au profit de la cohérence d'ensemble du système.

Le deuxième thème retenu est celui du rôle de la recherche dans la conception et la mise en œuvre d'une réforme. Suivant cela, plusieurs chapitres de l'ouvrage montrent l'importance de la recherche et de son réinvestissement au service de la réforme. Jonnaert et Masciotra soulignent les précautions prises, sur les plans théorique et pratique, pour accompagner l'élaboration des programmes d'études en éducation des adultes au Québec. Lafortune et Lepage développent un modèle d'accompagnement qui met à profit des résultats de recherche dans la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise. Daviau et Saint-Pierre présentent les caractéristiques d'un modèle qui favorise le renouvellement des pratiques de gestion et de formation des cadres scolaires. Ettayebi montre l'importance d'articuler l'élaboration de nouveaux programmes d'études en s'inspirant de méthodes d'élaboration qui émanent, notamment, de modèles d'ingénierie éprouvés.

Cette préoccupation pour la recherche trouve également un écho dans les actions du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). En effet, en formation à l'enseignement, le Ministère a collaboré à un projet de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) visant à comparer différents pays dans leurs préoccupations relatives à attirer, à former et à retenir des enseignantes et enseignants de qualité (Ministère de l'Éducation – MEQ, 2003). Ce projet a offert une occasion supplémentaire de

renforcer et d'actualiser nos bases de données sur ce sujet et de dresser un état des lieux exhaustif du vaste chantier de renouvellement et de la valorisation de la profession enseignante.

Plus récemment (août 2006), la Table de pilotage du nouveau pédagogique au Québec publiait un rapport préliminaire d'évaluation de l'application du Programme de formation de l'école québécoise au primaire (MELS, 2006). Le comité en place a mis à profit les résultats de recherche existants (Deniger, Kamanzi, Chabot, Fiset et Hébert, 2004; Tendances de l'enquête internationale sur la mathématique et les sciences, TEIMS, 2003; Collège Mérici, 2001) et a utilisé une méthodologie rigoureuse pour recueillir de nouvelles données auprès d'enseignantes et d'enseignants, de directions d'établissement, de conseillères et de conseillers pédagogiques. Le nouveau pédagogique au Québec en tirera profit et nous devons nous en réjouir.

Bref, dans une réforme, il y a tout avantage à mettre la recherche à contribution. Il faut encourager son soutien auprès des décideurs politiques et de l'ensemble du réseau scolaire afin de permettre le suivi des diverses phases de la réforme et d'en assurer la continuité, tout en apportant les ajustements nécessaires à partir des données recueillies. Cette recherche doit se faire en partenariat et c'est l'une des nombreuses raisons qui font que nous avons, d'entrée de jeu, souligné l'importance d'établir et de maintenir des rapports avec les différents acteurs de la réforme. Le défi qui nous interpelle constamment est de bien réinvestir les résultats des projets de collaboration, de recherche-action, de plans d'intervention, etc.

Le troisième thème porte sur l'actualisation du rôle du personnel scolaire en fonction des nouveaux choix curriculaires. Pour que les nouvelles orientations relatives à la réforme puissent prendre forme dans les établissements scolaires, les intervenantes et intervenants concernés doivent adopter et s'approprier de nouvelles postures, lesquelles requièrent de nouvelles compétences.

Déjà en 2001, le Ministère rendait public deux documents d'orientation sur la formation à l'enseignement et les compétences professionnelles des enseignantes et enseignants dans le contexte du nouveau pédagogique au Québec (MEQ, 2001a, b). De même, le Ministère a mené une étude de soutien et d'accompagnement des nouvelles directions d'établissement (MELS, 2006). L'étude visait à cerner les pratiques de soutien et d'accompagnement susceptibles de consolider la position stratégique des directions d'établissement

dans la mise en œuvre du renouveau pédagogique. Cette étude a notamment permis de faire le point sur les compétences attendues par l'organisation scolaire pour exercer les fonctions de direction d'un établissement. L'harmonisation de la formation initiale et continue du personnel scolaire aux changements curriculaires prescrits doit donner lieu à l'appropriation des rôles afférents par le développement de compétences qui permettront de mieux relever les défis que pose la mise en œuvre de la réforme. La nécessité de cette harmonisation est bien soulignée dans différents chapitres de l'ouvrage collectif *Observer les réformes en éducation*. Une question demeure : comment gérer l'équilibre entre la qualité de la formation à donner et la quantité de personnes à rejoindre ?

Le quatrième thème conduit à la gestion de l'approche participative dans la mise en œuvre d'une réforme. La préface de monsieur Bisailon a bien montré que la réforme du curriculum au Québec est issue d'une approche coopérative des composantes de la société civile. En effet, le débat national sur la nature des changements curriculaires s'est poursuivi pendant une dizaine d'années. Durant cette période, le Conseil supérieur de l'éducation a émis de nombreux avis sur les différentes composantes du curriculum de l'école québécoise (Conseil supérieur de l'éducation – CSE, 1993, 1994, 2003a, 2003b). Parallèlement, le Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire remettait ses recommandations (rapport Corbo, 1994). À la même période, la Commission des États généraux sur l'éducation (1996) s'est penchée, entre autres, sur l'identification d'un lieu d'émergence de consensus sociaux les plus larges possible en vue de l'action. Les recommandations de cette commission ont fait l'objet de 16 conférences régionales de consultations publiques. De très nombreux mémoires issus de la société civile ont été traités par la commission. Ces exemples montrent la multiplicité des interactions nécessaires au moment même de la conception d'une réforme. Le chapitre sur le Rwanda et le Niger (Ettayebi) montre bien que cette situation se retrouve aussi dans d'autres contextes de développement curriculaire. Les deux réformes éducatives dans ces pays ont mis en œuvre une approche participative où la société civile est amenée à se construire une vision nationale et rassembleuse. Elles proposent l'adhésion des acteurs du système éducatif afin de favoriser leur succès, et ce, parce qu'on se sera donné des conditions favorables qui font en sorte que cette adhésion soit pérenne. Constaté la multiplicité

des interactions sociales liées à la réforme conduit à s'interroger sur les moyens à prendre pour favoriser leur harmonisation et bâtir des consensus durables.

Le pilotage du renouveau pédagogique au Québec a exigé et exige encore un travail soutenu de collaboration et de concertation entre les représentants des organismes officiels de l'éducation, qui se traduit par la mise en place des tables de concertation, de comités de travail du Ministère avec le réseau, etc. C'est également le cas dans d'autres instances. Se pose alors la question du leadership partagé entre les différents acteurs du système éducatif qui assurent, selon les circonstances, le pilotage ou le copilotage des actions. Par ailleurs, force est de constater que l'instauration d'une gestion participative dans la construction d'une réforme n'empêche pas les critiques de s'élever au moment de la mise en œuvre de certains de ses éléments. Comme le souligne le chapitre sur le curriculum en développement, celui-ci doit être consensuel, flexible et cohérent (Jonnaert et Ettayebi). Mais quand les postures changent trop vite, cette conviction profonde et cette adhésion à un projet commun à long terme sont parfois mises à l'épreuve et des risques de démobilisation apparaissent. C'est pour cela, parce que ce n'est jamais gagné, qu'il faut favoriser la culture des débats entre les partenaires et travailler avec ceux-ci sur le respect des choix collectifs.

En conclusion, à la lecture de cet ouvrage, deux défis nous interpellent, soit le caractère évolutif d'une réforme ainsi que la comparaison entre les réformes issues de contextes différents. Pour ce qui est du caractère évolutif, il est plutôt sain qu'une réforme favorise une réflexion dans l'action chez les acteurs du système éducatif. Renouveler un système éducatif ne veut pas dire qu'on porte un regard négatif sur la réforme; il est profitable de faire constamment la lecture des défis qui se posent et de demeurer prêt à apporter les ajustements nécessaires en vue de tirer le meilleur profit du processus en cours. Le changement permanent suppose une certaine stabilité « dynamique ». Il est normal de ne plus faire comme jadis, et il faut bien admettre que les réformes actuelles, quelles qu'elles soient seront suivies d'autres réformes. Ces changements et ces adaptations permanentes aux besoins éducatifs d'une société ne doivent pas être considérés comme l'échec de ce qui a été mis en place précédemment. Procéder à ceux-ci vise plutôt à donner une valeur ajoutée à la qualité de la formation des citoyennes et citoyens. C'est en tout cas l'objectif que se donne la Table de pilotage du renouveau pédagogique

(MELS, 2006) au Québec, par exemple. La réflexion et les actions qui en découlent visent à trouver une meilleure adéquation entre les besoins sociétaux et le système éducatif. Prévoir un mécanisme d'ajustement des programmes d'études, des programmes de formation à l'enseignement, d'élaboration du matériel didactique, de mises à jour des compétences à développer par le personnel scolaire, ne font que renforcer la pertinence, la cohérence et l'efficacité de la réforme souhaitée. Et cela ne signifie pas que les choix initiaux n'étaient pas pertinents au moment où ils ont été effectués.

Le second défi auquel réfèrent plusieurs chapitres de l'ouvrage est celui relatif à l'analyse comparée des systèmes éducatifs : le curriculum en développement (Jonnaert et Ettayebi), les réformes scolaires en Suisse romande (Allal), les réformes au Niger et au Rwanda (Ettayebi), la réforme en Ontario (Simbagoye), la mondialisation et l'évolution des curriculums (Runner). La lecture de ces chapitres montre bien l'impulsion des organismes internationaux (UNESCO, BIE, IPE, ACDI, etc.) dans le partage de l'expertise. Cette entreprise est louable. Les comparaisons en éducation ont connu au début des années 1950 un tournant important avec la création de l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire. Crahay et Delhaxhe (2004) ont analysé les apports des travaux de cette association. Bien que la contribution de cette association à la recherche en éducation soit indiscutable, la dimension réellement comparative de ces études est mise en doute. Ces auteurs ont montré en particulier que la légitimité de l'attachement à un postulat universaliste est remise en question au profit d'une approche davantage soucieuse des particularismes sociaux et culturels. En ce sens, les défis à relever pour tenir compte de l'influence déterminante des contextes nationaux historico-culturels et des structures sociétales locales sont grands. Dans cette perspective, le rôle d'un observatoire qui est de présenter, de regarder l'ensemble des dispositifs de chacune des réformes devient particulièrement intéressant dans la mesure où il permet de porter un regard plus large. La question n'est pas de déterminer quelle est la meilleure ou la plus porteuse, mais de trouver les éléments structurants à travers chacune des réformes, éléments qui vont faire en sorte qu'on s'investira collectivement pour offrir une meilleure qualité d'éducation et de formation aux apprenantes et apprenants.

Bibliographie

- ALLAL, L. (2007). «Réflexions transatlantiques sur les réformes», dans L. Lafortune, M. Ettayebi et Ph. Jonnaert (dir.), *Observer les réformes en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 199-206.
- COLLÈGE MÉRICI (2001). *Projet de soutien à l'implantation de la réforme – Enquête auprès des enseignants*, Centre de recherche appliquée, Québec. En ligne. <www.mels.gouv.qc.ca/lancement/TablePilotage_ProgFormation/Rapport_TablePilotage_ProgFormation.pdf>. Consulté le 20 mai 2006.
- CRAHAY, M. et A. DELHAXHE (2004). «L'analyse comparée des systèmes éducatifs : entre universalisme et particularisme culturel», dans J.P. Bronkart et M. Gather-Thurler (dir.), *Transformer l'école*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 37-57.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (CSE) (1993). *Faire avancer l'école – L'enseignement primaire et secondaire québécois : orientations, propositions, questions*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (CSE) (1994). *Rénover le curriculum du primaire et du secondaire*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (CSE) (2003a). *L'appropriation locale de la réforme : un défi à la mesure de l'école secondaire*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec. En ligne. <www.cse.gouv.qc.ca/FR/Publications/index.html>. Consulté le 14 avril 2006.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (CSE) (2003b). *Pour la réforme du système éducatif : dix années de consultations et de réflexion*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec. En ligne. <www.cse.gouv.qc.ca/FR/Publications/index.html>. Consulté le 23 juin 2006.
- DAVIAU, C. et M. ST-PIERRE (2007). «Le renouvellement des pratiques de gestion et de formation des gestionnaires en contexte de réforme», dans L. Lafortune, M. Ettayebi et Ph. Jonnaert (dir.), *Observer les réformes en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 97-114.
- DENIGER, M.A., C. KAMANZI, N. CHABOT, M. Fiset et C. HÉBERT. (2004). *Évaluation du nouveau programme de formation de l'école québécoise : la qualité de sa mise en œuvre et ses effets perçus à ce jour – Enquête auprès des directions d'école, du personnel enseignant, des professionnels non enseignants et des parents des écoles primaires du Québec*, Groupe d'analyse des politiques d'éducation – Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (GAPE-CRIRES), Université Laval. En ligne. <www.ulaval.ca/cpires/pdf/rappsyn04.pdf>. Consulté le 15 juin 2006.
- ETTAYEBI, M. (2007). «Regards croisés sur les réformes éducatives au Niger et au Rwanda», dans L. Lafortune, M. Ettayebi et Ph. Jonnaert (dir.), *Observer les réformes en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 169-198.
- JONNAERT, Ph. et M. ETTAYEBI (2007). «Le curriculum en développement», dans L. Lafortune, M. Ettayebi et Ph. Jonnaert (dir.), *Observer les réformes en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 15-32.

- LAFORTUNE, L. et C. LEPAGE (2007). « Une expérience d'accompagnement socioconstructiviste d'un changement en éducation », dans L. Lafortune, M. Ettayebi et Ph. Jonnaert (dir.), *Observer les réformes en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 33-52.
- LEBRUN, M. (2007). « Le matériel didactique et la réforme des systèmes éducatifs », dans L. Lafortune, M. Ettayebi et Ph. Jonnaert (dir.), *Observer les réformes en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 77-96.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT DU QUÉBEC (MELS) (2006). *Étude des pratiques de soutien et d'accompagnement des nouvelles directions d'établissement*, Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire, Québec. En ligne. <www.meq.gouv.qc.ca/dftps/>. Consulté le 20 juillet 2006.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ) (1994). *Rapport Corbo: Préparer les jeunes au 21^e siècle* (1994). Rapport du groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire, Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ) (1996). *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996, Rénover notre système d'éducation: dix chantiers prioritaires*, Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ) (2001a). *La formation à l'enseignement. Les orientations, les compétences attendues*, Québec, Gouvernement du Québec. En ligne. <www.meq.gouv.qc.ca/dftps/>. Consulté le 2 novembre 2003.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ) (2001b). *La formation à l'enseignement professionnel. Les orientations, les compétences attendues*, Québec. En ligne. <www.meq.gouv.qc.ca/dftps/>. Consulté le 2 novembre 2003.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ) (2003a). *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité au Québec*, Québec, Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ) (2003b). *Tendances de l'enquête internationale sur la mathématique et les sciences (TEIMS)*, Québec. En ligne. <www.mels.gouv.qc.ca/sanction/pirsteims.htm>. Consulté le 20 août 2006.
- RUNNER P. (2007). « Mondialisation, évolution des curriculums », dans L. Lafortune, M. Ettayebi et Ph. Jonnaert (dir.), *Observer les réformes en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 115-130



Notices biographiques

Linda Allal a obtenu un doctorat en psychologie de l'éducation à Michigan State University (É.-U.) en 1973. Professeure en sciences de l'éducation, elle a été vice-doyenne (2002-2006) de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève. Ses recherches portent sur les processus d'apprentissage en situation scolaire, de même que sur le rôle de l'évaluation en classe et dans le pilotage des dispositifs de formation. Elle a participé à la coordination de travaux d'encadrement scientifique et d'évaluation de réformes scolaires en Suisse romande (Rénovation de l'école primaire genevoise et Plan d'études cadre romand pour la scolarité obligatoire).

linda.allal@pse.unige.ch

Robert Bisailon est professeur invité au Département d'administration et fondements de l'éducation de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Il a occupé le poste de sous-ministre de l'Éducation au gouvernement du Québec. Il a exercé les fonctions de coprésident de la Commission des États généraux de

l'éducation et celles de président du Conseil supérieur de l'éducation. Il a une vaste expérience en enseignement au primaire et au secondaire ainsi que dans le syndicalisme enseignant.

robertbisailon@globetrotter.net

Claude Daviau est membre de la communauté de recherche à l'Observatoire des réformes en éducation (ORÉ), il est engagé dans divers projets de recherche et groupes de réflexion. Ses intérêts sont de l'ordre de la gestion de l'implantation des réformes dans une perspective constructiviste de l'action. Il occupe le poste de coordonnateur du Bureau du développement des TIC en pédagogie à la Commission scolaire de Montréal.

daviauc@csgm.qc.ca

Moussadak Ettayebi est riche d'une expérience d'une douzaine d'années en tant que professeur universitaire en formation initiale et continue d'enseignantes et d'enseignants aux secteurs général, professionnel et technique. Il agit comme consultant international en formation auprès des universités, des ministères et des organismes de coopération bilatérale et multilatérale. Ses recherches et interventions portent sur l'ingénierie didactique de la formation et sur le pilotage des réformes éducatives dans une perspective de développement humain durable et équitable.

ettayebi.moussadak@uqam.ca

Philippe Jonnaert est professeur titulaire au Département de mathématiques de l'Université du Québec à Montréal et directeur de l'ORÉ. Il a une carrière interuniversitaire et internationale de plus de 30 ans. Sa riche expérience de professeur chercheur dans des universités européennes, canadiennes et africaines l'a amené à occuper des fonctions de direction tout en restant actif sur le plan de la production scientifique. Il est membre fondateur du réseau international REF (Recherches-Éducation-Formation) et consultant international.

jonnaert.philippe@uqam.ca

Louise Lafortune, Ph. D., est professeure titulaire au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). Elle est également chercheure au LIVRE (Laboratoire

interdisciplinaire pour la valorisation de la recherche en éducation) de l'UQTR et responsable de ce laboratoire. Elle est aussi membre de l'ORÉ. Elle est l'auteure de plusieurs articles et livres portant sur l'affectivité et la métacognition dans l'apprentissage des mathématiques, sur la problématique Femmes et mathématiques, sciences et technologies, sur la pédagogie interculturelle et de l'équité, sur la philosophie pour enfants adaptée aux mathématiques, sur la formation continue et l'accompagnement socioconstructiviste, sur le travail en équipe-cycle et équipes de collègues. Elle a réalisé récemment des recherches portant sur *Une approche philosophique des mathématiques et l'affectivité*, *Les croyances et attitudes à l'égard des mathématiques, des sciences et des technologies* et *Le travail d'équipe entre collègues ou travail en équipe-cycle*. Elle est actuellement engagée dans un projet d'envergure d'Accompagnement-Recherche-Formation de la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise pour l'ensemble du Québec.

louise.lafortune@uqtr.ca

Monique Lebrun, Ph. D., est didacticienne du français et professeure à l'Université du Québec à Montréal depuis plus de 20 ans. Ses travaux ont couvert tous les champs de la didactique, soit l'oral, l'écrit, la grammaire et la lecture, avec une prédilection pour cette dernière. Elle a été bénéficiaire de plusieurs subventions de recherche d'organismes fédéraux, provinciaux et internationaux. Ses articles se retrouvent, entre autres, dans la *Revue des sciences de l'éducation*, les *Cahiers de la recherche en éducation*, *Dialogues et cultures* et *Enjeux*. Elle est l'auteure d'une vingtaine de rapports et de monographies, dont *Les pratiques de lecture des adolescents québécois*, publié en 2004. Elle a été nommée en juillet 2000 Chevalier de l'Ordre des arts et des lettres de la République française en récompense de ses travaux et de son engagement en didactique du français.

Lebrun-brossard.monique@uqam.ca

Chantale Lepage agit comme conseillère en éducation. Elle travaille actuellement sur le continent africain où elle accompagne une équipe de rédacteurs maliens dans le cadre des travaux sur la refonte du curriculum de l'enseignement secondaire général. Elle a agi comme professionnelle de recherche dans le projet Accompagnement-Recherche-Formation (2002-2006) dont le mandat était de soutenir la

mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise. Elle a participé à l'élaboration des programmes du domaine des arts pour le primaire et le premier cycle du secondaire et corédigé le programme d'art dramatique. Enfin, elle a été chargée de cours en art dramatique dans plusieurs universités québécoises (Université Laval, Université du Québec à Montréal et Université du Québec à Chicoutimi).

chantale.lepage@vl.videotron.ca

Domenico Masciotra est titulaire d'un doctorat en éducation de l'Université du Québec à Montréal. Il a effectué un postdoctorat au Massachusetts Institute of Technology sous la direction du philosophe Donald A. Schön et de la psychologue Edith Ackermann. Il est actuellement consultant en éducation et agent de recherche à l'ORÉ. Ses intérêts de recherche portent sur les réformes scolaires du point de vue de la personne en action et en situation ainsi que dans la perspective des approches actives et situées : constructivisme, socioconstructivisme, action située, cognition située, intelligence distribuée et éducation.

masciotra.domenico@uqam.ca

Pierre Runner, économiste diplômé de l'Université de Montréal, a été durant près de onze ans conseiller technique principal du Bureau international du travail au Bénin, puis au Burundi et en Haïti, en matière de planification d'emploi et de ressources humaines. Il a été responsable d'un bureau d'études en France, chargé de l'élaboration, du suivi et de l'évaluation de projets d'éducation et de formation. Pendant plus de huit ans, il a été chef des activités opérationnelles de l'Institut international de planification de l'éducation (IIPÉ) relevant de l'UNESCO à Paris. Il est par ailleurs enseignant de maîtrise professionnel auprès de la Sorbonne (René-Descartes, Paris V), professeur associé auprès de l'Université du Québec en Outaouais (UQO) et membre associé à l'ORÉ.

runnerpierre@hotmail.com

Athanase Simbagoye est titulaire d'un doctorat (Ph. D.) en sciences de l'éducation, option didactique, de l'Université de Montréal. Membre de la communauté de recherche à l'ORÉ, il enseigne à l'École des sciences de l'éducation de l'Université Laurentienne (Ontario) où il est aussi coordonnateur du programme de formation initiale à l'en-

seignement. Il participe au projet Cyberprogramme francophone de formation continue des formateurs d'enseignantes et d'enseignants dans les didactiques des disciplines scolaires et à divers projets de recherche collaborative dans les écoles francophones de l'Ontario. Ses intérêts de recherche portent sur la didactique du français et des sciences humaines et sociales, sur la mise en œuvre des réformes éducatives, sur la formation professionnelle des enseignants et sur la recherche collaborative.

asimbagoye@laurentienne.ca

Marjolaine St-Pierre est membre de la communauté de recherche à l'ORÉ. Elle est engagée à titre de professeure-chercheure régulière en gestion de l'éducation à l'Université du Québec à Montréal où elle agit tant au plan de la direction des programmes de second cycle que de la recherche en administration scolaire. Elle s'intéresse, depuis plusieurs années, à la compréhension des processus de gestion en éducation en contexte de réforme et à la formation universitaire correspondante.

st-pierre.marjolaine@uqam.ca

Sylvie Turcotte est directrice de la formation et de la titularisation du personnel scolaire au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. Elle occupait auparavant un poste de directrice régionale au même ministère. Détentrice d'une maîtrise en psychologie et d'une maîtrise en administration publique, elle a œuvré auprès d'élèves en difficulté avant d'intégrer la fonction publique, où elle a assuré la responsabilité de différents dossiers, dont ceux des ressources humaines et de l'adaptation scolaire.

sylvie.turcotte@mels.gouv.qc.ca

Dans la collection **ÉDUCATION-INTERVENTION**

L'innovation en formation à l'enseignement

Pistes de réflexion et d'action
Sous la direction de Jean Loisel, Louise Lafortune et Nadia Rousseau
2006, ISBN 2-7605-1428-5, 262 pages

Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers Quelle formation à l'enseignement?

Sous la direction de Pierre-André Doudin et Louise Lafortune
2006, ISBN 2-7605-1386-6, 264 pages

Pédagogie des poqués

Antoine Baby
2005, ISBN 2-7605-1340-8, 300 pages

Pour l'apprentissage d'une pensée écrite au primaire

Marie-France Daniel, avec la collaboration de Monique Darveau, Louise Lafortune et Ricardo Pallascio
2005, ISBN 2-7605-1330-0, 180 pages

Le questionnement en équipe-cycle

Questionnaires, entretiens, journaux de réflexion
Sous la direction de Louise Lafortune
2004, ISBN 2-7605-1320-3, 368 pages

Travailler en équipe-cycle

Entre collègues d'une école
Sous la direction de Louise Lafortune, avec la collaboration de Stéphane Cyr et Bernard Massé
2004, ISBN 2-7605-1313-0, 336 pages

La prévention du suicide à l'école

Sous la direction de Ghyslain Parent et Denis Rhéaume
2004, ISBN 2-7605-1292-4, 228 pages

Les émotions à l'école

Sous la direction de Louise Lafortune, Pierre-André Doudin, Dawson R. Hancock et Francisco Pons
2004, ISBN 2-7605-1290-8, 192 pages

L'accompagnement en éducation

Un soutien au renouvellement des pratiques
Sous la direction de Monique L'Hostie et Louis-Philippe Boucher
2004, ISBN 2-7605-1278-9, 208 pages

Constructivisme – Choix contemporains

Hommage à Ernst von Glasersfeld
Sous la direction de Philippe Jonnaert et Domenico Masciotra
2004, ISBN 2-7605-1280-0, 340 pages

La pédagogie de l'inclusion scolaire

Sous la direction de Nadia Rousseau et Stéphanie Bélanger
2004, ISBN 2-7605-1272-X, 428 pages

Femmes et maths, sciences et technos

Sous la direction de Louise Lafortune et Claudie Solar
2003, ISBN 2-7605-1252-5, 294 pages

Chères mathématiques

Susciter l'expression des émotions en mathématiques
Louise Lafortune et Bernard Massé, avec la collaboration de Serge Lafortune
2002, ISBN 2-7605-1209-6, 156 pages

Les cycles d'apprentissage

Une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire
Philippe Perrenoud
2002, ISBN 2-7605-1208-8, 218 pages

Les enjeux de la supervision pédagogique des stades

Sous la direction de Marc Boutet et Nadia Rousseau
2002, ISBN 2-7605-1170-7, 260 pages

Accompagnement socioconstructiviste

Pour s'approprier une réforme en éducation
Louise Lafortune et Colette Deaudelin
2001, ISBN 2-7605-1129-4, 232 pages

L'école alternative et la réforme en éducation

Continuité ou changement?
Sous la direction de Richard Pallascio et Nicole Beaudry
2000, ISBN 2-7605-1115-4, 204 pages

Pour guider la métacognition

Louise Lafortune, Suzanne Jacob et Danièle Hébert
2000, ISBN 2-7605-1082-4, 126 pages