

Sous la direction de
PHILIPPE JONNAERT
et **ARMAND M'BATIKA**

LES RÉFORMES CURRICULAIRES

Regards croisés

LES RÉFORMES CURRICULAIRES

Regards croisés

PRESSES DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC
Le Delta I, 2875, boulevard Laurier, bureau 450
Sainte-Foy (Québec) G1V 2M2
Téléphone : (418) 657-4399 • Télécopieur : (418) 657-2096
Courriel : puq@puq.quebec.ca • Internet : www.puq.quebec.ca

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

DISTRIBUTION DU NOUVEAU MONDE
30, rue Gay-Lussac, 75005 Paris, France
Téléphone : 33 1 43 54 49 02
Télécopieur : 33 1 43 54 39 15

SUISSE

SERVIDIS SA
5, rue des Chaudronniers, CH-1211 Genève 3, Suisse
Téléphone : 022 960 95 25
Télécopieur : 022 776 35 27



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 ».

Collection ÉDUCATION-RECHERCHE

LES RÉFORMES CURRICULAIRES

Regards croisés

Sous la direction de
PHILIPPE JONNAERT
et ARMAND M'BATIKA

avec la collaboration de
Samira Boufrahi

2004



Presses de l'Université du Québec

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

Catalogage avant publication de la Bibliothèque nationale du Canada

Vedette principale au titre :

Les réformes curriculaires : regards croisés

(Collection Éducation-Recherche ; 15)

Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 2-7605-1277-0

1. Enseignement – Réforme – Francophonie. 2. Programmes d'études – Francophonie. 3. Éducation basée sur la compétence – Francophonie. 4. Constructivisme (Éducation) – Francophonie. 5. Enseignement – Innovations – Francophonie. 6. Enseignement – Réforme – Québec (Province). I. Jonnaert, Philippe. II. M'Batika-Kiam, Armand, 1947- . III. Boufrahi, Samira. IV. Collection.

LB2822.84.F73R43 2004

375'.006'0917541

C2003-942174-0

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

Mise en pages : INFO 1000 MOTS INC.

Couverture : RICHARD HODGSON

1 2 3 4 5 6 7 8 9 PUQ 2004 9 8 7 6 5 4 3 2 1

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

© 2004 Presses de l'Université du Québec

Dépôt légal – 3^e trimestre 2004

Bibliothèque nationale du Québec / Bibliothèque nationale du Canada

Imprimé au Canada



Les développements récents de la recherche en éducation ont permis de susciter diverses réflexions pédagogiques et didactiques et de proposer plusieurs approches novatrices reconnues. Les nouveaux courants de recherche donnent lieu à un dynamisme et à une créativité dans le monde de l'éducation qui font en sorte que les préoccupations ne sont pas seulement orientées vers la recherche appliquée et fondamentale, mais aussi vers l'élaboration de moyens d'intervention pour le milieu scolaire.

Les Presses de l'Université du Québec, dans leur désir de tenir compte de ces intérêts diversifiés autant du milieu universitaire que du milieu scolaire, proposent deux nouvelles collections qui visent à rejoindre autant les personnes qui s'intéressent à la recherche (ÉDUCATION-RECHERCHE) que celles qui développent des moyens d'intervention (ÉDUCATION-INTERVENTION).

Ces collections sont dirigées par madame Louise Lafortune, professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières, qui, forte d'une grande expérience de publication et très active au sein des groupes de recherche et dans les milieux scolaires, leur apporte dynamisme et rigueur scientifique.

ÉDUCATION-RECHERCHE et ÉDUCATION-INTERVENTION s'adressent aux personnes désireuses de mieux connaître les innovations en éducation qui leur permettront de faire des choix éclairés associés à la recherche et à la pédagogie.

TABLE DES MATIÈRES

<i>Introduction</i>	1
<i>Armand M'Batika</i>	
Chapitre 1 Cognitivism et socioconstructivisme : des fondements théoriques à leur utilisation dans l'élaboration et la mise en œuvre du nouveau programme de formation	13
<i>Marie-Françoise Legendre</i>	
1. Les fondements théoriques à la base de la conception de l'apprentissage privilégiée	16
1.1. Cognitivism et socioconstructivisme... des concepts à la mode !	17
1.2. Les changements de paradigmes	19
1.3. Quelques idées de base reliées au cognitivism et au socioconstructivisme	22
2. La formulation du programme par compétences	27
2.1. La notion de compétence	29
2.2. L'opérationnalisation des compétences	33
3. La mise en œuvre des programmes : vers un renouvellement des pratiques pédagogiques et didactiques	35
3.1. Le « statut » d'un programme de formation	35
3.2. L'apport des concepts théoriques à la pratique ...	37
3.3. Vers une interprétation socioconstructiviste de la pratique enseignante... ..	41
Conclusion	43
Bibliographie	45

Chapitre 2 Les programmes d'études à l'heure du constructivisme et du socioconstructivisme : quelques réflexions	49
<i>Jacques Désautels et Marie Larochelle</i>	
1. Les modèles de cognition et les programmes d'études ...	53
2. Constructivisme radical ou constructivisme trivial	55
3. Intermède I	58
4. Quelques notes à propos du socioconstructivisme	62
5. Intermède II... et fin	63
Bibliographie	64
 Chapitre 3 Une compétence peut-elle être décontextualisée ?	69
<i>Philippe Jonnaert</i>	
1. Premier préalable : les réformes de l'éducation seront systémiques ou ne seront pas !	71
2. Second préalable : pas de réforme sans finalités clairement définies !	76
3. Une conception de la compétence en sciences de l'éducation	79
4. Les compétences sont contextualisées	83
5. Compétences virtuelles et compétences effectives	84
Conclusion	86
Bibliographie	87
 Chapitre 4 En attendant PECARO... : regards dans les coulisses d'une scène curriculaire .	89
<i>Olivier Maradan</i>	
1. Les perspectives curriculaires comme multiplication des attentes	91
2. L'application d'une logique stratégique en Suisse romande	93
3. Sous les feux de la rampe	95
4. Les scientifiques et les chercheurs	96

5. Les enjeux particuliers d'une recherche utile aux développements curriculaires	99
5.1. Les recherches à enjeux nomothétiques	100
5.2. Les recherches à enjeux politiques	101
5.3. Les recherches à enjeux pragmatiques	102
5.4. Les recherches à enjeux ontogéniques	103
6. Comment cela prend-il place dans le schéma d'organisation du projet PECARO ?	105
Conclusion	107
Bibliographie	108

**Chapitre 5 Les nouveaux programmes d'EPS en France :
analyse de l'échec de deux tentatives
de renouveau – Archaïsme des enseignants
ou résistance à l'idéologie postmoderne ?** 113

Jean Claude Bos et Chantal Amade-Escot

1. Le contexte de publication des nouveaux programmes d'éducation physique en France	115
1.1. La rénovation du curriculum d'éducation physique : un contexte particulier	116
1.2. Le contexte de parution des textes pour le collège	117
1.3. Le contexte de parution des textes pour le lycée	119
2. La nature des modifications curriculaires en EPS	120
3. L'analyse comparée des contenus des quatre textes	122
3.1. L'analyse comparative des programmes du collège	124
3.2. Les documents concernant le lycée	133
4. Les présupposés sous-jacents à ces textes : discussion	140
4.1. Des références implicites	141
4.2. Le statut du savoir	143
4.3. La personne à former	147
Conclusion	149
Annexe méthodologique	151
Bibliographie	152

Chapitre 6 D'un décret politique à sa mise en pratique dans l'enseignement: une approche socioconstructiviste des compétences dans l'enseignement secondaire en sciences 157
Cécile Vander Borgh

1. Le décret <i>Missions</i>	162
2. Le référentiel des compétences terminales en biologie	164
3. La proposition de programme en biologie	168
4. Comment des enseignants du secondaire en sciences se représentent-ils l'approche par compétences ?	170
4.1. L'enseignant A	171
4.2. L'enseignant B	172
4.3. L'enseignant C	173
4.4. L'enseignant D	175
4.5. Que dégager de ces exemples ?	176
En guise de conclusion	177
Annexe	181
Bibliographie	182

Chapitre 7 Pensée réflexive et compétences transversales: un lien entre la recherche et la réforme en éducation 183
Richard Pallascio

1. Le cadre conceptuel des recherches au CIRADE	185
2. L'apprentissage dans une perspective socioconstructiviste	188
3. Les recherches sur le développement d'une pensée réflexive	189
3.1. Le développement d'une pensée critique	191
3.2. Le développement d'une pensée créative	192
3.3. Le développement d'habiletés argumentatives ...	193
3.4. Le développement d'habiletés métacognitives ...	193
4. Des manifestations de compétences transversales	194
Conclusion	197
Bibliographie	198

**Chapitre 8 Les discours sur la réforme éducative
au Québec: une mise en débat des postures
spécifiques des différents acteurs
concernés par les savoirs en éducation 201**
Suzanne Vincent

1. Le curriculum comme révélateur des discours des différents acteurs concernés par le savoir en éducation	204
1.1. Des critiques nombreuses et diversifiées	205
1.2. Des questions et du sens de ces questions	207
2. Les projets des acteurs œuvrant au sein des différentes cultures institutionnelles	209
2.1. Des logiques reliées aux missions et aux projets respectifs des acteurs	209
2.2. Le sens des critiques des uns et des autres	214
3. Pour l'établissement d'un <i>ethos</i> de collaboration entre les différentes cultures institutionnelles	219
3.1. Quelques préalables à considérer	220
Conclusion	223
Bibliographie	224

**Chapitre 9 La dynamique de construction
d'un programme: le cas de la géographie
au Québec (1998-2001) 229**
Suzanne Laurin

1. L'appropriation de la notion de compétence	234
2. Construire des compétences géographiques : démarche de travail	236
2.1. Le choix de la notion de territoire	239
2.2. Démarche procédurale ou géographique ?	241
2.3. Les compétences géographiques	243
3. Les principales tensions dans le discours argumentatif du comité	244
4. Un regard critique sur une démarche en cours	249
Annexe	251
Bibliographie	252

**Chapitre 10 La construction permanente des programmes
d'éducation civique en France depuis
les années 1970 et ses liens avec
les recherches pédagogiques et didactiques 255**
François Audigier

1. De l'introduction de l'instruction civique
après la Seconde Guerre mondiale aux essais
de programme intégré de sciences humaines
des années 1970 259
 - 1.1. Une discipline scolaire difficile à stabiliser 260
 - 1.2. Des inspirations variées, des résultats contestés ... 261
 - 1.3. Des acteurs peu en accord 263
2. La dynamique innovation-recherche et l'élaboration
des programmes d'éducation civique de 1982 à 1998 .. 266
 - 2.1. Les années 1980, entre les droits de l'homme
et le retour à un passé mythique : des lieux
institutionnels en concurrence 267
 - 2.2. Les années 1990 : un changement dans
les conditions d'élaboration des programmes 271
 - 2.3. La recherche et les programmes : une étude
de faisabilité, une rencontre forte et limitée 277
 - 2.4. La rencontre des travaux de recherche
et de la construction des programmes 279
3. En forme de pause provisoire : regards rétrospectifs
sur la construction des programmes en éducation
civique et quelques-unes de ses significations 284
- Bibliographie 289

Conclusion 291
Philippe Jonnaert

Notices biographiques 297

INTRODUCTION

Armand M'Batika
Université de Kinshasa et CIRADE
(kanasan@videotron.ca)

-
1. Nous témoignons notre reconnaissance à madame Pauline Provencher qui a revu ce manuscrit avec diligence et en a assuré la coordination avec les auteurs.

Ce recueil intègre les contributions de chercheurs, enseignants et formateurs d'origine européenne ou canadienne. Quatre pays de la francophonie, soit la Belgique, la France, le Québec-Canada et la Suisse sont représentés sur différents aspects des réformes en éducation. Le partage d'une langue commune, le français, le questionnement autour d'un même paradigme, le socioconstructivisme, des axes de recherches conséquents et l'intérêt pour les réformes actuelles en éducation ont réuni ces experts de l'éducation issus d'horizons disciplinaires et théoriques différents.

Parmi les sujets importants qu'ils ont abordés, un certain nombre est constitué des thèmes qui sont au cœur des recherches actuelles dans le monde de l'éducation. Nous pouvons mentionner la réforme des programmes, les questions épistémologiques et les modèles de connaissances, l'approche par compétences dans l'enseignement et le rôle des scientifiques dans l'élaboration des curricula, les liens entre la recherche et le renouveau des programmes, la dimension idéologique dans la mise en œuvre des réformes éducatives, etc.

Mais quelles sont les diverses perspectives qui se dégagent de leurs réponses ? Le cumul des théories insuffisamment menées à terme qu'on reproche entre autres à certains nouveaux programmes trouve-t-il des fondements ? Quelles leçons faut-il tirer à partir des travaux et des pratiques effectués dans chacun des quatre pays par ces différents intervenants ?

Les auteurs de certains textes considèrent la réforme des programmes scolaires comme fille des changements paradigmatiques. On sait que Kuhn (1983) a, entre autres mérites, celui de bien cerner la notion de paradigme, jugée utile dans l'analyse des sciences. Il affirme qu'un paradigme est constitué d'un ensemble de découvertes scientifiques universellement reconnues qui, pendant un certain temps, fournissent à un groupe de chercheurs qui s'identifient à ces découvertes, des problèmes, des méthodes et des réponses partagés par cette communauté de chercheurs. Tout paradigme dominant s'inscrit profondément dans un environnement socioculturel. Il est porteur d'une conception de la science et d'une conception de la société. Les conditions de son remplacement supposent de grandes mutations sur les plans politique, économique et social. Le profond changement ne peut se réaliser grâce aux seules contributions de la science. Dans le contexte actuel des pays industriels représentés par les différents auteurs, le changement réalisé en éducation n'est pas banal. Selon Lessard et Tardif (2000), il touche la promotion de l'école publique, rehausse la culture et la professionnalisation de l'enseignement. Dans le secteur de l'éducation, secteur souvent conservateur, on assiste ainsi à la coexistence pacifique des paradigmes.

À certains moments historiques, un paradigme peut dominer les autres paradigmes. Ce qui explique que les courants théoriques, les concepts, les croyances, les valeurs et les techniques qui sont introduits par un paradigme peuvent passer d'une pensée à l'autre. Actuellement, nous constatons que, dans beaucoup de pays occidentaux, l'approche socioconstructiviste des compétences s'impose de plus en plus dans l'enseignement au primaire et au secondaire. Le statut de la connaissance est modifié. Il faut considérer le rôle de l'élève dans le processus d'apprentissage. L'élève s'appuie désormais sur une démarche individuelle – ses ressources d'ordre cognitif et affectif – et sur ses interactions sociales avec le milieu et les autres élèves. Également, le rôle de l'enseignant se transforme. De transmetteur de savoirs, il devient un guide qui accompagne l'élève dans la construction des connaissances. Dans une perspective de développement de compétences, l'enseignant est convié à œuvrer davantage en collaboration avec ses pairs, à partager l'expertise professionnelle et les responsabilités. Il est appelé aussi à réviser son rapport aux savoirs, les savoirs disciplinaires, les savoirs scolaires et les compétences à développer chez les élèves. Il doit s'inscrire dans la réflexivité, c'est-à-dire analyser ses pratiques, rendre des comptes, prendre du recul, s'interroger, observer, expliquer ses choix et les assumer de façon autonome (Schön, 1983). En résumé, le socioconstructivisme constitue la référence sur laquelle s'appuient de nombreuses expériences de réformes éducatives ou de révision des programmes à travers le monde. Cependant, occuper une place importante ne signifie nullement exercer une adhésion unanime. Des résistances et des réserves se manifestent à l'égard du courant socioconstructiviste.

Aussi, un des mérites de ce recueil réside dans la pluralité des expériences et des champs de préoccupation, la coexistence de différents points de vue et la complémentarité des contributions. Le mélange des genres entre l'épistémologie cognitive et l'épistémologie socioconstructiviste est dénoncé. Par la spécificité des thèmes retenus, ce livre traduit aussi le refus de se soumettre au goût du jour, de sacrifier les apports du passé aux modes d'autoflagellation culturel, social ou pédagogique. Des textes plaident pour la transformation critique des programmes et la valorisation des pratiques d'expériences d'enseignement qui intègrent les apports féconds de diverses orientations. Des rapports font mention des limites du socioconstructivisme. D'autres auteurs affichent leurs résistances face à l'idéologie réformiste ambiante et condamnent les effets désastreux de tout l'impérialisme culturel. Avant de donner les grandes lignes, il importe de rappeler au sujet de la structure de l'ouvrage que chaque contribution a conservé son aspect singulier. Ce qui explique que le recueil compte dix chapitres, chacun pouvant se lire de façon indépendante.

La conclusion souligne de façon brève les lignes de force des sujets traités par le groupe d'experts. Cet ouvrage analytique intéressera tant les spécialistes de l'éducation, les chercheurs, les intervenants scolaires, les administrateurs et les professionnels œuvrant dans le cadre du système scolaire que les décideurs politiques et sociaux, les adeptes et les opposants au socioconstructivisme, voire les étudiants et étudiantes. Dans le contexte des réformes de l'éducation au sein de nombreux pays occidentaux, en Belgique, en France, en Suisse et au Canada, ce livre s'avère opportun et actuel. Il contribue à l'émergence de nouvelles réflexions relatives à l'innovation dans le monde de l'éducation.

À quels fondements épistémologiques peut-on avoir recours dans la mise en œuvre du nouveau programme de formation ? Le premier chapitre apporte des réponses à cette question dans une démarche de recherche sur l'enseignement québécois. L'accent sur le sociocognitivism et le socioconstructivisme répond au besoin de clarifier les fondements théoriques sous-jacents aux orientations de la réforme en cours au Québec. Ces perspectives apportent un échange sur la notion de compétences. On lira avec profit les analyses et les distinctions que Marie-Françoise Legendre établit entre l'approche par compétences comme visée de formation et l'approche par compétences comme méthodologie d'élaboration du curriculum. Résistante aux ruptures, elle suggère d'inscrire le changement dans la continuité et la revalorisation des pratiques existantes. Que répondre à ceux et à celles qui relèvent qu'on le fait déjà ou qui se constituent en groupe d'autosatisfaits réticents à toute remise en question ? Où se trouve la garantie du succès voire de pertinence des nouveaux courants par rapport aux pratiques déjà existantes ? Au secondaire, le cloisonnement de disciplines a entraîné ce que certains experts comme Hargreaves (1994) nomment la « balkanisation ». En termes plus clairs, cette notion de balkanisation signifie un style de coopération rongé par les particularismes. Alors, comment éliminer cette balkanisation qui sépare les enseignants en deux groupes, les « innovateurs » et les « conservateurs » ? La lecture de ce texte permet de jeter un regard neuf sur les liens entre les théories et les pratiques. Il fournit aussi des outils intellectuels pour penser la mise en place de nouveaux programmes de formation, les liens entre l'approche par compétences et la conception de l'apprentissage.

Jacques Desautels et Marie Larochelle portent ensuite un regard critique sur l'impact des deux conceptions épistémologiques qu'appuient traditionnellement la cognition et les programmes d'études au Québec. Ils prennent note de la dernière réforme scolaire amorcée au Québec et soulignent le caractère complexe et sociopolitique du projet. Ils relèvent la double perspective, le cognitivism et le socioconstructivisme, sous-jacente à cette réforme scolaire et aux discours sur les nouveaux programmes. Le

texte est d'ordre plus théorique dans la mesure où la démarche des deux auteurs vise à clarifier ce que l'on entend par constructivisme et socioconstructivisme. L'analyse aboutit à des conclusions qui établissent la différence entre les deux courants. Les deux épistémologies paraissent conflictuelles sur les plans théorique et de la recherche. Le constructivisme est considéré comme une théorie de la cognition, une théorie de l'observation qui élabore une représentation des états du monde. Aussi les connaissances relèvent de la performance. Dans le domaine de l'éducation, la cohabitation du cognitivisme et du socioconstructivisme ne se justifie pas. C'est même une contradiction qu'il faut résoudre en répondant à cette question : comment passe-t-on d'une forme de mentalisme à la coconstruction dans l'interaction ? À cet endroit, on fait valoir la remise en question du cognitivisme. Par ailleurs, le socioconstructivisme invite à rompre avec le sujet psychologique et les schèmes mentaux. Autrement dit, le socioconstructivisme examine les façons par lesquelles les individus membres d'un groupe présentent leur savoir, négocient leurs contributions respectives et coproduisent ainsi des versions de la réalité. Tout savoir humain est politique. Les deux auteurs utilisent des termes de « mode de négoce argumentatif ». La principale question pourrait se formuler ainsi : comment un changement de paradigme pourrait-il être efficace sans une intégration de l'épistémologie socioconstructiviste de la part des principaux intervenants, c'est-à-dire les enseignants ? Il paraît utile d'aider les acteurs de terrain à orienter en ce sens les programmes scolaires et l'enseignement ainsi que les processus cognitifs par lesquels l'élève fait des apprentissages. Allant au-delà d'une sorte de nettoyage d'ordre conceptuel, cette réflexion sur les fondements épistémologiques clarifie deux orientations.

Le troisième chapitre fait le point sur l'approche par compétences (APC). En tant que concept, l'APC ne bénéficie plus de la garantie attribuable à la nouveauté. La considérable extension théorique et pratique a entraîné diverses interprétations. Au sein de nombreux systèmes éducatifs à travers le monde, l'APC a donné cours à des débats où les oppositions prennent parfois un tour public. Ce texte relève que le format des nouveaux programmes conçus dans une perspective de l'APC ne vise pas une nouvelle définition de ce concept, mais davantage de précisions. À ce titre, l'auteur, Philippe Jonnaert, ne partage pas la position de certains chercheurs. Aussi, sa spécificité essentielle consiste à placer l'APC dans une perspective systémique. Ce point de vue postule que l'approche par compétences constitue un concept multiple et complexe. Au chapitre de nouvelles connaissances dégagées par le texte, ce travail clarifie les deux approches de la compétence : les compétences virtuelles et les compétences effectives. Dans le monde de l'éducation, des intervenants s'approprient ces concepts ; d'autres en font un enjeu d'ordre sémantique ; d'autres l'utilisent de façon confuse, en faussent la réalité ou encouragent des antonymies injustifiées. À travers

la présentation de l'APC, l'auteur veut installer des dispositifs qui mettent fin à ces genres d'égarements. Les compétences virtuelles relèvent de l'intentionnalité. Elles sont nommées dans un programme d'études de façon souvent décontextualisées, sans lien avec un intervenant. Ce sont des outils de travail à la disposition de l'enseignant et de l'enseignante, ou des points de départ, des paramètres liés aux tâches de constructions. Quant aux compétences effectives, elles constituent l'aboutissement de ce processus de construction. Ce dispositif suggère des postures tant aux enseignants qu'aux élèves. Il faut dépasser les compétences virtuelles et aboutir à l'acquisition des compétences effectives. Les deux approches suscitent l'émergence d'une nouvelle complémentarité.

L'auteur du quatrième chapitre examine sous un œil différent les contributions des scientifiques dans l'élaboration d'un curriculum. Appelé PECARO, un plan d'étude et de collaboration entre chercheurs consultants et décideurs a été lancé en Suisse romane. Témoin privilégié de l'émergence de ce projet, Olivier Maradan évoque les enjeux et le rôle des acteurs liés à cette entreprise. Sur le modèle élaboré par Vander Maren, il s'attache principalement à la notion de compétence. Projet politique, la réforme des programmes refuse le *star system*. Elle doit être porteuse de certaines valeurs comme la promotion de l'école publique, commune et démocratique, la professionnalisation de l'enseignement et le rehaussement culturel. Le PECARO comme projet requiert un cadre conceptuel et sémantique fort. De nombreux problèmes peuvent surgir sur les plans pédagogique, épistémologique, culturel, didactique et social. Ce sont autant de facteurs pour plaider l'inclusion des divers interlocuteurs dans le processus d'élaboration du projet. À propos du rôle du chercheur, la mise en application du projet ne saurait se faire sans leur apport. Rompus à la théorisation, ils peuvent vérifier des hypothèses, confronter leurs connaissances à la réalité. Les scientifiques invités ne doivent pas demeurer étrangers à leur société ni à leur temps. La recherche a habitué ces acteurs à insister sur une méthodologie et un type de recherche. Cependant, les chercheurs ne doivent pas faire de l'activité spéculative un axe de leur contribution au projet. Cette étude porte donc sur le cas d'une région suisse, mais ses résultats offrent des pistes intéressantes de réflexion quant à la manière de conduire le changement curriculaire et d'envisager la présence hautement souhaitée des scientifiques dans le projet.

Dans le chapitre suivant, Jean Claude Bos et Chantal Amade-Escot abordent le thème de l'échec de deux tentatives de réforme de programme. Au fil de ce chapitre, ils analysent le cas de réformes, en France cette fois. Le contexte de l'étude est le suivant : en France, la définition des contenus d'enseignement relève de la compétence du pouvoir politique et de l'administration centrale. Ils cernent particulièrement deux tentatives de réforme

des programmes d'éducation physique et sportive (EPS). Élaborés dans un premier temps par un groupe d'experts, ces programmes ont été retirés et remplacés par des documents plus consensuels. Cette démarche de « rejet-substitution » a provoqué de l'hostilité dans différents univers tels celui du personnel enseignant et celui des organisations syndicales. Pour certains, cette hostilité constitue un axe révélateur de la résistance au changement des enseignants. Néanmoins, le texte pose une autre hypothèse. Pour réaliser cette étude, les deux auteurs ont procédé à l'analyse des différences fondamentales entre la première et la deuxième mouture des textes proposés. Face aux courants de pensée philosophique et pédagogique, les textes français sont plutôt éclectiques et non tributaires d'un seul courant. Les modifications de curriculum ne témoignent d'aucun véritable changement de paradigme épistémologique. De plus, les paradigmes n'ont qu'un impact limité. C'est pourquoi il est difficile de soutenir qu'il y a un refus du personnel de l'EPS, un immobilisme vis-à-vis de la conception socio-constructiviste de l'apprentissage, c'est-à-dire la construction de la connaissance. Il ne s'agit pas d'une opposition ou des réserves de quelques militants épars de l'EPS. Les enseignants refusent de cautionner certaines pratiques éducatives telles la formation d'un employé à la place du citoyen, la baisse de l'autonomie du personnel enseignant, la perte de l'identité professionnelle des enseignants, le déclin de la laïcité et des valeurs républicaines. La présente recherche permet de mieux saisir ce qui fonde raisonnablement la résistance des enseignants face aux programmes de l'EPS ; ce sont des considérations idéologiques, et le refus d'une sorte d'impérialisme culturel. L'élaboration de nouveaux programmes ne doit pas occulter les liens entre le domaine cognitif et le domaine socioculturel. Les politiques et les décideurs, les auteurs des nouveaux programmes doivent inscrire les différents types de demandes sociales dans la réalité, car la culture est au centre des activités d'apprentissage.

À l'Université catholique de Louvain, les enseignements et les recherches menées par Cécile Vander Borgh t portent sur la didactique des sciences. Le sixième chapitre participe des mêmes préoccupations. L'auteure a pour visée une réflexion sur l'approche socioconstructiviste dans l'enseignement secondaire en sciences. Depuis quelques années, en Belgique, l'approche par compétences est rendue obligatoire dans l'enseignement secondaire francophone. Mais cette réalité soulève de nouvelles interrogations. Depuis 1995, le travail consiste à définir cette commande sociale. On pense ici, notamment, aux sortes de compétence (compétences terminales et compétences disciplinaires). Le paradigme socioconstructiviste semble clairement assumé depuis plusieurs années déjà. D'où cette interrogation fondamentale des formateurs d'enseignants, des chercheurs en didactique belge. Vander Borgh t la formule de la manière suivante : « Est-il possible de mettre en place, en classe, des dispositifs sous-tendus

par une conception socioconstructiviste des compétences ? » La réponse se veut positive, mais le texte précise que cela est possible à partir de certains préalables, tel le point de vue des opposants. En effet, d'autres intervenants contribuent à la médiation que la société se fait autour de l'approche socioconstructiviste. Il est utile de comparer leurs idées et représentations. Ainsi, les difficultés qui entachent la mise en place du socioconstructivisme dans les classes participent des représentations, des résistances des parents, des élèves et des enseignants peu entraînés à établir les distinctions entre objectifs et compétences. Afin de répondre à la question centrale, l'auteure a choisi une méthodologie qui s'appuie sur une grille d'analyse. Elle analyse une série de textes relatifs à l'enseignement secondaire, particulièrement en sciences. C'est au terme de cet inventaire que les conditions à l'implantation de l'approche socioconstructiviste sont posées. Premier pas du socioconstructivisme vu par Vander Borgh, la compétence ne se décrète pas. Elle doit être communiquée et intégrée au départ d'une action contextualisée. Par ailleurs, un apprentissage efficace postule une situation authentique avec des activités inspirées par une culture. Il faut faire en sorte que les praticiens favorisent le développement des comportements, des dispositions et des manières de voir. Le but et le sens des activités d'apprentissage doivent être construits socialement.

Le chapitre sept est consacré à la place de la recherche et à l'effort du CIRADE dans la rénovation des curricula au Québec. Le socioconstructivisme continue de provoquer des échos dans la recherche et les réformes des programmes au sein de nombreux pays industrialisés. C'est une épistémologie de l'apprentissage, une philosophie éducative et une démarche pédagogique qui préconisent la construction des connaissances. Cette communication rappelle d'abord que Richard Pallascio et plusieurs de ses collègues chercheurs du CIRADE préconisent des orientations didactiques inspirées par un paradigme clairement assumé, le socioconstructivisme. Ce n'est certainement pas par goût du jour. L'auteur note avec lucidité que les résistances envers le courant socioconstructiviste restent encore nombreuses. Malgré le rôle de plus en plus prépondérant de ce paradigme dans les réformes des curricula, il est encore mal vu par certains spécialistes et accueilli avec bien des réserves par certains chercheurs et d'autres enseignants. C'est pourquoi, dans ce chapitre, Pallascio centre son analyse sur la relation entre la recherche au CIRADE et la réforme en éducation au Québec. Le type des rapports entre la recherche et le monde scolaire est tributaire du contexte institutionnel. Le CIRADE est devenu un acteur important dans le champ de la formation et de la recherche. Sur ce cas précis, il a développé une expertise au sujet de la construction des connaissances et de l'appropriation des savoirs reconnus tels les sciences et la mathématique. Ce centre a manifesté une grande préoccupation pour la contextualisation dans le milieu scolaire et dans le milieu du travail. C'est sur cette

base qu'émerge la mise en place d'écoles-recherche rattachées au CIRADE. Le programme a donné lieu à des collaborations régulières entre chercheurs et enseignants en vue de l'élaboration de stratégies pédagogiques appropriées dans les écoles. Les réalisations concrètes autour de trois axes de recherche montrent qu'il a été possible de mobiliser la recherche pour la réforme en éducation. La première touche l'acteur-apprenant. La seconde concerne l'acteur-intervenant. La troisième porte sur la situation didactique générale, privilégiée dans le cadre des écoles-recherche associées au CIRADE. À la suite de la présentation sommaire de quelques travaux, on remarque que les recherches du CIRADE et des équipes de recherche sont conduites de façon dynamique et produisent des effets perceptibles. Le résultat de ces contributions est visible à travers l'implantation d'une pensée réflexive et de compétences transversales en éducation au Québec.

Le huitième chapitre est consacré au sens des différents discours tenus par les spécialistes de l'éducation autour du thème de la réforme des programmes au Québec. Les changements des programmes pour les écoles primaires et secondaires ont introduit des changements notoires dans les curricula. À travers le monde industriel en général et au Québec en particulier, ils ont donné lieu à des discours nombreux de la part des enseignants et des universitaires qui contestent certains choix fondamentaux retenus par le système éducatif. Des préoccupations d'ordre épistémologique et didactique sont citées comme éléments importants de ces interrogations. Comment négocier des changements aussi fondamentaux ? Le sens du projet social d'éducation a porté des experts à poser cette autre question d'ordre sociopolitique : avant l'instauration du projet, quels sont les préambules à respecter ? Dans ce chapitre, Suzanne Vincent se propose d'analyser à partir d'un corpus d'études et de témoignages issus de ce qu'elle appelle les trois cultures institutionnelles : celle des décideurs-réformateurs, celle des universitaires et celle des enseignants praticiens. En fin de compte, ces textes à l'appui se révèlent un matériel varié. Le volume et la composition hétérogène, les logiques contradictoires des acteurs se posent comme un défi dans l'analyse. La création d'espaces médiateurs entre les cultures différenciées ne peut que contribuer à faire reculer les tensions et les frontières des reproches formulés par ces acteurs du système au regard des visées et des actions. Concernant la réforme éducative actuelle du Québec, le texte recommande une négociation des visions qui accepte la présence « d'acteurs interfaces ». Les responsables de la réforme ont un rôle à jouer en faisant participer les différents acteurs aux décisions qui ont des effets sur l'amélioration du système scolaire québécois.

Dans le chapitre neuf, Suzanne Laurin propose une réflexion sur le processus de construction d'une discipline au Québec. Comment les responsables de l'élaboration d'un programme construisent-ils ce qui

deviendra la connaissance disciplinaire de l'école ? Telle est la question qu'elle se pose d'entrée de jeu. La question est d'autant plus intéressante que l'évolution de l'école « institution de la modernité démocratique et rupture du consensus éducatif » donne lieu à de nombreux débats et à différentes logiques organisationnelles. Elle donne lieu aussi à l'inégalité sociale et même à la crise. L'auteure essaie de répondre à la question en portant l'attention sur une discipline, la géographie, savante et scolaire, et sur les conditions de l'élaboration des compétences de cette discipline. Comme il n'existe pas d'écrit explicatif sur la construction d'un tel programme au Québec, l'ambition de l'auteure consiste à combler cette carence. Pour ce faire, elle part de l'expérience personnelle, de la collecte d'informations, des points de vue des membres, des notes personnelles, du journal de bord, des documents distribués qui ne peuvent pas mentir et de tensions vécues. Se situant dans le débat sur le paradigme socioconstructiviste, objet de nombreuses réticences dans certains milieux, l'auteure est d'avis qu'il devient idéaliste d'instituer cette approche comme cadre de référence d'un programme ministériel. La notion de compétence, cet attracteur étrange, selon Le Boterf (2001), qui a envahi les systèmes éducatifs dans le monde, interpelle aussi l'auteure. D'après Suzanne Laurin, les tensions entre cognitivisme et socioconstructivisme opposent plutôt les chercheurs et leurs équipes de recherche. En général, les paradigmes sont incompatibles de par leur nature même. Le cognitivisme et le socioconstructivisme ne semblent pas faire exception. Cependant, l'auteure préfère ne pas considérer l'opposition de ces paradigmes dans l'absolu. Elle analyse ces épistémologies à partir du point de vue des acteurs du terrain. Chez les enseignants, elle dégage l'absence d'une opposition belliqueuse entre les paradigmes. Les enseignants intègrent les valeurs, les théories de divers paradigmes épistémologiques. Ils sont capables d'opérer des choix et de les assumer. Aussi elle plaide pour l'élimination de l'éclectisme dans l'élaboration d'un programme en s'inspirant d'une grille multiréférentielle opérationnelle. Une telle conclusion ne peut que souligner l'importance de la classe, véritable lieu d'apprentissage de nouvelles connaissances et espace didactique autour de multiples expériences. Pour toute discipline, la géographie en particulier, après les finalités de l'objet d'apprentissage, il faut recentrer le processus sur la formation des enseignants qui demeure un enjeu crucial : elle doit bénéficier de différentes avancées scientifiques. Ainsi formés, les enseignants seront plus à même d'aider les élèves et de donner un sens à la discipline, au savoir construit socialement en classe.

Depuis trente ans, les experts ont montré que la France est marquée par une série de réformes des programmes. Dans le chapitre dix, François Audigier fait le point sur l'élaboration des programmes en intégrant les acquis des recherches pédagogiques et didactiques dans l'élaboration du

curriculum. À ce stade, il lui paraît utile de citer l'exemple de l'éducation civique. En effet, ce thème interpelle la vie scolaire, l'organisation et la régulation des relations humaines au sein des établissements scolaires. Sans faire un travail d'historien, l'auteur n'en fixe pas moins les paramètres chronologiques à l'intérieur desquels s'effectue son témoignage d'acteur engagé à divers titres dans le domaine de l'éducation civique. Il est important de préciser que, ce qui est repensé ici, c'est l'enseignement secondaire, le collège, où sont regroupés des élèves de 11 à 15 ans. C'est à ce niveau que les changements en matière d'éducation se sont avérés les plus importants, malgré un fonctionnement chaotique du système éducatif français. Selon l'auteur, l'éducation civique apparaît comme le domaine scolaire le plus instable, le plus directement en écho aux débats d'ordre politique, social et culturel qui ont cours en France. Ce travail convie à s'interroger fortement sur le paradigme épistémologique dominant, le socioconstructivisme, à l'intérieur duquel s'inscrivent le discours et les réformes de programmes scolaires dans les nombreux pays industrialisés en général, et en France en particulier. L'épistémologie socioconstructiviste apparaît comme un paradigme qui a ouvert des perspectives nouvelles de l'apprentissage. Cependant, elle n'est pas garante des pratiques efficaces en matière d'enseignement. Force est d'admettre que ce point de vue met en relief les mêmes réserves exprimées par Suzanne Laurin autour des modèles d'inspiration socioconstructiviste au cours de la même période.

BIBLIOGRAPHIE

- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teach, Changing Times : Teachers' Works and Culture in Post-Modern Age*, London, Cassell Publishers Limited.
- Kuhn, T. (1983). *La structure des révolutions scientifiques*, Paris, Flammarion.
- Le Boterf, G. (2001). *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Éditions d'Organisation.
- Lessard, C. et M. Tardif (2000). *Le travail enseignant au quotidien*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*, New York, Basic Books.

CHAPITRE

1

Cognitivisme et socioconstructivisme

Des fondements théoriques
à leur utilisation dans l'élaboration
et la mise en œuvre
du nouveau programme de formation

Marie-Françoise Legendre
Université de Montréal et CIRADE
marie-francoise.legendre@umontreal.ca

RÉSUMÉ

L'auteure propose une réflexion sur les rapports à établir entre les fondements théoriques qui sous-tendent la conception de l'apprentissage mise de l'avant, dans le cadre de la récente réforme des programmes scolaires au Québec, et les pratiques que ces programmes visent à promouvoir. Elle précise d'abord les changements de paradigmes qui sont à la base d'une vision de l'apprentissage renouvelée et d'une façon différente de concevoir les rapports entre apprentissage et enseignement. Elle examine ensuite leurs liens avec la notion de compétence et les principales caractéristiques qu'elle revêt, établissant une distinction entre la compétence comme manière d'envisager la formation et la compétence comme méthodologie d'élaboration d'un curriculum. L'auteure propose enfin une réflexion sur la mise en œuvre des programmes par compétences et l'incidence qu'ils peuvent avoir sur le renouvellement des pratiques des enseignants.

Dans ce texte nous proposons une réflexion sur les rapports entre fondements et pratiques dans le cadre de la récente réforme des programmes d'éducation au Québec. Nos interventions, à titre de consultante pour le ministère de l'Éducation du Québec, nous ont amenée à nous interroger sur les liens de cohérence entre les orientations privilégiées par la réforme, les fondements théoriques dont elle se réclame, en particulier le cognitivisme et le socioconstructivisme, et le choix de formuler les programmes par compétences. Nous nous sommes également questionnée sur le mode d'opérationnalisation des compétences privilégié par le nouveau programme et son influence potentielle sur le renouvellement des pratiques pédagogiques et didactiques des enseignants. Or, il nous apparaît clairement que le passage des fondements aux pratiques qu'ils sont susceptibles d'induire n'est pas direct et ne saurait se réduire à une simple application de la théorie à la pratique. Si la conception de l'apprentissage mise de l'avant dans le contexte de la réforme curriculaire s'inscrit effectivement dans un changement de paradigme, les concepts, théories ou modèles auxquels il est possible de se référer pour mieux comprendre et analyser l'apprentissage en contexte scolaire sont nombreux et variés. Quel statut convient-il de leur accorder ? Par ailleurs, si une approche par compétences n'est pas incompatible avec les nouveaux paradigmes à la base des conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement qu'elle a pour but de promouvoir, elle n'en dérive pas. Il apparaît donc utile de préciser les liens qui peuvent être établis entre l'approche par compétences et la conception de l'apprentissage sur laquelle elle repose. Enfin, puisque la mise en œuvre des programmes passe nécessairement par les pratiques pédagogiques des enseignants, il convient de se demander quelle peut être l'influence du mode d'opérationnalisation des compétences, dans le programme, sur son interprétation et sa mise en œuvre par l'enseignant.

La première partie de ce texte consiste à clarifier les fondements théoriques évoqués et les changements de paradigmes qui leur sont associés afin de dégager un certain nombre d'implications au regard de la conception de l'apprentissage privilégiée. Dans la deuxième, nous examinons les liens entre ces perspectives théoriques, la notion de compétences retenue et son mode d'opérationnalisation dans le nouveau programme. La troisième interpelle les conditions de renouvellement des pratiques pédagogiques et didactiques et s'intéresse plus particulièrement au passage des fondements aux pratiques, c'est-à-dire à l'influence potentielle de ces changements de paradigmes sur le renouvellement des pratiques dans la mise en œuvre du programme.

1. LES FONDEMENTS THÉORIQUES À LA BASE DE LA CONCEPTION DE L'APPRENTISSAGE PRIVILÉGIÉE

Bien qu'elle soit assez peu explicitée, la conception de l'apprentissage privilégiée par le nouveau programme de formation prend appui sur l'apport des sciences cognitives, en s'inscrivant plus particulièrement dans les perspectives cognitiviste et socioconstructiviste. L'apprentissage y est défini comme un processus cognitif, affectif et social qui engendre une modification des acquis antérieurs et une réorganisation de la structure cognitive rendant possibles de nouvelles acquisitions. Ce processus exige une démarche d'appropriation personnelle de l'apprenant qui prend appui sur ses ressources tant affectives que cognitives et qui subit l'influence de l'environnement culturel et des interactions sociales¹. On souligne l'importance de proposer aux élèves des situations d'apprentissage complexes et significatives, susceptibles de leur poser des défis à leur mesure et d'induire une remise en question de leurs représentations initiales². Cette définition très générale ne précise pas l'apport respectif du cognitivisme et du socioconstructivisme, perspectives que certains d'ailleurs jugent plus ou moins compatibles (Jonnaert, 2001). Elle reconnaît néanmoins l'apport de disciplines contributives, les sciences cognitives, dans la compréhension des processus d'apprentissage en contexte scolaire et la pertinence de s'y référer. À cette conception de l'apprentissage, on peut associer une vision également générale de l'enseignement qui met l'accent sur la professionnalisation de la pratique, autrement dit sur la capacité de l'enseignant à effectuer des choix éclairés sur la base de ses connaissances et de ses expériences³. L'enseignant n'est plus considéré comme un technicien, applicateur de démarches préétablies, mais comme un professionnel capable d'analyser

1. *Programme de formation de l'école québécoise, version provisoire*, 2000, p. 6-7.

2. Dans la dernière version (approuvée) du Programme de formation (2001), on ne se réfère pas explicitement aux perspectives cognitiviste et socioconstructiviste, mais à « une conception de l'apprentissage d'inspiration constructiviste » qui reconnaît l'apprentissage comme « un processus dont l'élève est le premier artisan », processus qui « est favorisé de façon toute particulière par des situations qui représentent un réel défi pour l'élève, c'est-à-dire des situations qui entraînent une remise en question de ses connaissances et de ses représentations personnelles » (p. 5).

3. Dans cette dernière version du programme de formation (2001), on insiste tout particulièrement sur cette reconnaissance du caractère professionnel de l'enseignement (p. 6).

les situations et de déterminer les stratégies pédagogiques appropriées à ses intentions pédagogiques et au contexte de sa pratique⁴ (Carbonneau et Legendre, 2002). Mais au-delà de ces considérations générales sur la conception de l'apprentissage retenue, il convient d'apporter quelques éclaircissements sur les fondements théoriques à la base de celle-ci.

1.1. COGNITIVISME ET SOCIOCONSTRUCTIVISME... DES CONCEPTS À LA MODE !

La référence assez généralisée, dans le discours en éducation, aux termes constructivisme, socioconstructivisme, cognitivisme et sociocognitivisme n'est pas sans ambiguïté et on est porté à se demander s'il s'agit d'un simple effet de mode ou de l'expression d'un réel consensus. Il est généralement de bon ton de se dire constructiviste ou cognitiviste et on se réclame très souvent de ces courants, que ce soit à titre de fondements théoriques de la recherche ou pour légitimer des pratiques pédagogiques ou didactiques variées. Or, si le recours à ces perspectives est parfois justifié, il arrive aussi qu'on s'y réfère sans préciser suffisamment les ancrages théoriques sur lesquels on prend appui. Le socioconstructivisme et le cognitivisme sont par ailleurs souvent associés, à tort, à certaines pratiques pédagogiques ou didactiques qui ne sont pas en elles-mêmes constructivistes ou cognitivistes, même si elles peuvent être cohérentes avec ces perspectives. Il convient aussi de préciser que le constructivisme n'a pas nécessairement toujours bonne presse dans les milieux de l'éducation, étant souvent assimilé à l'apprentissage par la découverte où l'élève doit reconstruire le savoir par lui-même, approche qui élimine toute possibilité d'enseignement direct et apparaît inopérante en contexte scolaire. Il fait alors figure de méthode pédagogique particulière plutôt que d'être considéré comme un cadre de référence permettant d'analyser des pratiques ou de concevoir des façons possibles d'intervenir. De même, le cognitivisme est parfois associé à une vision très procédurale des processus d'acquisition de connaissances qui n'est pas sans évoquer le caractère séquentiel et linéaire de l'apprentissage tel qu'il est interprété à la lumière d'approches néobéhavioristes (Brien, 1994 ; Gagné, 1985). Or, une pratique n'est pas en elle-même cognitiviste ou socioconstructiviste indépendamment de ce qui la fonde et des intentions qui la guident. Si diverses approches pédagogiques peuvent être cohérentes avec certains principes issus du cognitivisme ou du socioconstructivisme,

4. C'est la position défendue dans le rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum, communément appelé le rapport Inchauspé (1997).

elles n'en dérivent pas nécessairement et le seul recours à ces pratiques, sans prise en considération des principes qu'elles visent à concrétiser, ne saurait suffire. Un changement de pratiques ne témoigne pas en soi d'une vision renouvelée de l'apprentissage s'il ne va de pair avec certaines modifications des représentations de l'apprentissage sous-jacentes à ces pratiques. Il serait donc imprudent de réduire le socioconstructivisme ou le cognitivisme à un certain nombre de pratiques pédagogiques ou de méthodes d'enseignement. De telles interprétations révèlent une vision réductrice de ces perspectives théoriques et de leur apport à la pratique. Elles témoignent néanmoins de leur ambiguïté et de la diversité des interprétations dont elles sont l'objet.

Plusieurs idées courantes sont en effet associées à ces perspectives, idées qui sont rarement interpellées ou discutées et qui semblent faire l'objet d'un consensus implicite assez largement partagé. Ainsi, pour plusieurs, le constructivisme signifie que la connaissance est subjective et relative, ce qui induit que toutes les manières de voir sont équivalentes. Il est également associé à l'idée que l'élève est appelé à jouer un rôle actif dans son propre processus d'apprentissage, sans que soit nécessairement précisée la nature de cette activité, et qu'il est par conséquent impossible de transmettre une connaissance, de quelque nature que ce soit. Il suggère aussi que tout apprentissage s'effectue à partir des connaissances préalables de l'élève et que ce dernier ne peut apprendre que ce qui a du sens pour lui, ce qui peut conduire à assujettir l'enseignement aux seuls besoins et intérêts des élèves. Le socioconstructivisme est pour sa part associé à l'idée que c'est principalement, si ce n'est uniquement, dans l'interaction sociale que se construisent les connaissances, réduisant la dimension sociale de la connaissance aux interactions entre personnes. Il renvoie également à l'idée que l'apprentissage s'effectue mieux à travers la coopération et qu'il requiert souvent la présence d'un conflit sociocognitif. Bien que ces idées ne soient pas nécessairement fausses, elles renvoient généralement à des représentations simplifiées qui sont souvent à l'origine de nombreuses confusions et ambiguïtés. Elles servent même parfois à justifier ou à légitimer des pratiques qui peuvent être très éloignées des perspectives cognitiviste ou socioconstructiviste dont elles se réclament par ailleurs. Il y a donc lieu d'user de prudence si l'on ne veut pas brûler les concepts, éluder les fondements, masquer les différences ou, au contraire, gommer les ressemblances ou les convergences.

Si les perspectives sociocognitiviste et socioconstructiviste peuvent effectivement fournir un éclairage intéressant pour mieux comprendre les processus d'apprentissage en contexte scolaire, l'usage très fréquent et souvent inadéquat qui est fait de ces concepts risque d'en compromettre le sens. En perdant de vue leurs ancrages théoriques pour ne retenir que quelques concepts isolés, on risque d'en appauvrir considérablement la signification :

on croit expliquer alors qu'on ne fait que nommer ! Comme le soulignent, à juste titre, plusieurs auteurs (Bettencourt, 1993 ; Good, Wandersee et St-Julien, 1993 ; Tobin et Tippins, 1993), le constructivisme n'est pas un construit unitaire. Il existe en effet de nombreux visages du constructivisme (et du socioconstructivisme) et un large consensus sur l'idée que la connaissance est construite par la personne dans son effort pour donner un sens à ce qui l'entoure, peut masquer des différences importantes qui sont à la base de pratiques variées. À cet égard, deux grands pièges guettent tout particulièrement les réformes dans l'enseignement : les réformes sans changements qui consistent sans plus à donner un nouvel habillage rhétorique à des pratiques courantes ; les changements sans fondements qui consistent à introduire des pratiques nouvelles sans expliciter leurs fondements ou les principes qui leur sont sous-jacents. Les premières ne modifient pas les façons de faire, mais uniquement la manière dont on en parle. Les secondes peuvent modifier les pratiques, mais ont cependant peu d'impact sur les intentions qui les sous-tendent ou les principes sur lesquels elles reposent. Il nous apparaît donc important de cerner les principaux changements de paradigmes dont ces perspectives sont porteuses afin de mettre en évidence, par-delà les multiples nuances qu'une connaissance poussée de celles-ci permet d'introduire, un certain nombre de caractéristiques générales sur lesquelles il est possible d'établir un réel consensus et de fonder une conception de l'apprentissage susceptible d'orienter les pratiques.

1.2. LES CHANGEMENTS DE PARADIGMES

Précisons d'emblée que la réforme de l'éducation ne décrète pas un changement de paradigme, mais s'inscrit plutôt à l'intérieur de changements qui ont cours depuis plusieurs années déjà et constituent la trame de fond sur laquelle vient se greffer le nouveau curriculum. Les sciences de l'éducation ont toujours été tributaires de l'apport de disciplines contributives et l'on ne peut ignorer l'impact qu'ont eu, sur nos conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement, les divers courants humaniste, behavioriste, psychocognitif, sociocognitif, constructiviste, etc. La psychologie a toujours constitué une discipline de référence clé pour l'éducation. Dans la mesure où celle-ci cherche, entre autres choses, à intervenir sur les processus d'apprentissage-enseignement, et plus globalement encore sur le développement tant individuel que social de la personne, elle dépend de ce que différentes disciplines, en particulier la psychologie, ont à dire sur la manière dont s'effectuent l'apprentissage et le développement chez l'être humain. Si les perspectives cognitiviste et socioconstructiviste sont loin d'être nouvelles, leur résurgence dans les sciences de l'éducation n'est pas sans lien avec l'essor des sciences cognitives. Ces dernières intègrent

plusieurs disciplines comme la psychologie, la sociologie, l'épistémologie, l'intelligence artificielle, la linguistique, l'anthropologie, les neurosciences, etc. Elles renvoient à une approche pluridisciplinaire du fonctionnement de la pensée et des processus d'acquisition et de production de connaissances. Elles ont permis d'aborder de manière scientifique des questions d'ordre épistémologique et philosophique, renouvelant la problématique des rapports entre l'esprit et le corps sous la forme d'une problématique des rapports entre la pensée et le cerveau. Deux problèmes théoriques fondamentaux intéressent l'ensemble des sciences cognitives : celui de la représentation des connaissances et celui de l'apprentissage ou capacité d'un système à se modifier à partir de ses interactions avec l'environnement. Elles s'efforcent en effet d'expliquer l'ensemble des processus impliqués dans la production, le traitement et la mémorisation des représentations mentales et des actes qui leur sont associés. Elles peuvent porter tout autant sur des objets abstraits comme les représentations mentales, que sur des objets concrets tels que les architectures physiques, naturelles comme le cerveau, ou artificielles comme l'ordinateur. Les sciences cognitives ont largement contribué à renouveler notre vision des processus d'apprentissage et de construction de connaissances. Elles sont à l'origine d'un changement de paradigmes, ces derniers désignant un ensemble de présupposés sur lesquels prend appui une science à un moment donné de son histoire (Kuhn, 1972). L'idée de « paradigme » ne renvoie donc pas à une théorie précise ni à un modèle conceptuel unifié, mais à une vision large qui influence la manière de poser les problèmes, de les analyser et de proposer des pistes de solutions. En ce qui a trait aux problèmes de l'apprentissage ou de la construction de connaissances et à ses incidences au regard de l'enseignement, ce changement de paradigme s'est effectué sur différents plans : épistémologique, psychologique, mais aussi pédagogique et didactique.

Sur le plan **épistémologique**, s'est opéré le passage des épistémologies traditionnelles, fondées sur une philosophie positiviste, à une épistémologie se voulant scientifique, notamment sous l'impact majeur des travaux de Piaget dont le projet était précisément de fonder une épistémologie scientifique, c'est-à-dire reposant sur des bases empiriques fournies, entre autres, par l'étude psychogénétique du développement des connaissances chez l'enfant. Au paradigme positiviste s'est donc substitué un paradigme constructiviste puis socioconstructiviste. Comme le précise Le Moigne (1994), le constructivisme, tel qu'il est formulé dans les textes fondateurs de Piaget (1967), de Simon (1969), de Bateson (1972) et de Morin (1982) apparaît aujourd'hui comme une option raisonnée, plausible et pertinente à une épistémologie positiviste. Le constructivisme épistémologique est largement tributaire des travaux de Piaget :

L'élaboration de nouveaux discours épistémologiques n'est pas un phénomène de génération spontanée : les épistémologies constructivistes ont une longue et riche histoire dans nos cultures. Mais c'est sans doute l'inspiration de l'école de Jean Piaget à Genève dans les années 1960, proposant une définition moderne du constructivisme se définissant au cœur de l'interaction sujet-objet, qui constitue le point de départ des quelques entreprises de fondation épistémologique contemporaines développées au cœur même de la recherche scientifique. (Le Moigne, 1994, p. 153)

Sur le plan **psychologique**, l'essor conjoint des différentes sciences de la cognition a permis d'aborder les problèmes relatifs aux contenus et aux processus de pensée d'une manière scientifique et non pas simplement introspective ou spéculative. Au début du siècle, deux grands courants de la psychologie se sont opposés : une psychologie qualifiée d'introspective parce qu'elle s'intéressait aux processus psychiques à partir de méthodes jugées non scientifiques, et une psychologie qui, voulant se définir comme science, s'est centrée sur les comportements observables et mesurables. La psychologie cognitive, apparue dans les années 1950, s'est caractérisée à la fois par son objet d'étude, ne se limitant plus au seul comportement observable mais s'intéressant au psychisme, et par son exigence de scientificité reposant sur la possibilité de s'appuyer sur des méthodes d'investigation rigoureuses issues d'autres sciences cognitives, notamment l'informatique. Au paradigme behavioriste s'est donc substitué un paradigme cognitiviste puis sociocognitiviste. Ce qu'ont en commun les sciences cognitives, en particulier la psychologie cognitive et l'épistémologie, est donc une même préoccupation pour les processus de construction ou d'élaboration de connaissances, qu'il s'agisse de la production des savoirs scientifiques ou de la construction de connaissances par l'individu en interaction avec son environnement. Ces changements de paradigmes, épistémologique et psychologique, ont par ailleurs eu un impact important sur la pédagogie et la didactique.

Sur les plans **pédagogique et didactique**, on peut parler du passage d'un paradigme de l'enseignement à un paradigme de l'apprentissage (Dwyer, 1994 ; Tardif, 1998). Ce changement de paradigme ne conduit pas à reléguer l'enseignement au second plan, mais à concevoir différemment les rapports entre apprentissage et enseignement. En effet, une vision behavioriste de l'apprentissage subordonne l'apprentissage à l'enseignement, en mettant l'accent sur les procédés d'enseignement davantage que sur les processus d'apprentissage de l'élève et sur les produits ou manifestations observables de l'apprentissage, considérés comme les résultats directs de l'enseignement, plus que sur les démarches de la pensée. C'est ainsi que dans les modèles pédagogiques d'inspiration behavioriste, comme la pédagogie de la maîtrise et la pédagogie par objectifs, l'activité

d'enseignement est jugée efficace dans la mesure où elle permet l'atteinte d'objectifs à la fois désirables et prévisibles (Legendre, 2001a ; Saint-Onge, 1992a et 1992b). Au contraire, dans une perspective cognitiviste, l'apprentissage n'est pas le résultat direct de l'enseignement, les processus d'apprentissage conditionnant, dans une large mesure, l'impact des procédés d'enseignement. Ainsi, ce n'est pas parce qu'on enseigne que les élèves apprennent, c'est parce que l'apprentissage s'effectue d'une certaine manière qu'il nécessite des pratiques d'enseignement particulières, adaptées au contexte et à la nature même des processus d'apprentissage qu'elles sollicitent. Et c'est parce que tout ne s'apprend pas de la même façon qu'il s'avère essentiel de diversifier les pratiques d'enseignement pour les adapter aussi bien aux caractéristiques des contenus ou objets d'apprentissage particuliers (perspective didactique) qu'aux processus cognitifs (et affectifs) que requiert leur assimilation (perspective pédagogique) et aux contextes, socialement marqués, dans lesquels s'effectue l'apprentissage (perspective davantage sociologique).

Si le sociocognitivism et le socioconstructivisme ont des ancrages théoriques différents, l'un psychologique et l'autre épistémologique, et diffèrent au regard de leur objet d'étude, ou plutôt au regard du point de vue porté sur un objet d'étude complexe nécessitant le recours à des apports disciplinaires variés, ils ne sont pas incompatibles pour autant. Ils permettent d'apporter des éclairages théoriques complémentaires à la compréhension des processus d'apprentissage. Alors que l'épistémologie s'intéresse au processus de construction de la connaissance, aussi bien les connaissances du sens commun que chaque individu élabore au cours de son développement que les savoirs scientifiques socialement conçus et standardisés, la psychologie s'intéresse plus particulièrement aux phénomènes mentaux et aux processus cognitifs (et parfois affectifs mais à connotation cognitive) à l'aide desquels l'être humain interagit avec son environnement. Au sens large, on peut toutefois considérer qu'elles privilégient l'une et l'autre une vision constructiviste de la connaissance, vision selon laquelle toute connaissance, qu'elle soit de nature individuelle ou collective, fait nécessairement intervenir une activité structurante du sujet en interaction avec son environnement, tant social que physique, quels que soient par ailleurs les concepts ou modèles utilisés pour décrire cette activité et cette interaction.

1.3. QUELQUES IDÉES DE BASE RELIÉES AU COGNITIVISME ET AU SOCIOCONSTRUCTIVISME

Dans les lignes qui suivent, nous proposons quelques définitions génériques des perspectives constructiviste, socioconstructiviste, cognitiviste et sociocognitiviste, permettant de fournir un certain nombre de repères sur

les fondements d'une conception, également générique, de l'apprentissage. Celle-ci présente la caractéristique de ne pas se centrer exclusivement sur le quoi apprendre (les objets ou contenus d'apprentissage), mais de considérer également le comment apprendre (les processus en jeu dans l'acquisition de connaissances) et le pourquoi apprendre (le sens des apprentissages) et de les envisager dans leurs interrelations, c'est-à-dire sous l'angle d'une interdépendance étroite du quoi, du comment et du pourquoi. Elle se propose par ailleurs d'aborder l'apprentissage dans toute sa complexité en tenant compte de sa double dimension personnelle (à la fois cognitive et affective) et sociale. Elle bénéficie, à cet égard, d'apports théoriques variés issus des courants sociocognitivistes et socioconstructivistes. En effet, l'apprentissage au sens large est un phénomène complexe qui ne se limite pas aux acquisitions effectuées en contexte scolaire. C'est pourquoi ces disciplines contributives, qui veulent comprendre le fonctionnement de la pensée et les processus en cause dans l'élaboration de nouveaux savoirs, peuvent enrichir les représentations de l'apprentissage sous-jacentes à l'intervention pédagogique et didactique.

La **perspective constructiviste** se centre sur la manière dont le sujet organise le monde et élabore des connaissances à partir de ses opérations mentales (Fourez, Englebert-Lecomte et Mathy, 1997). Dans cette optique, la connaissance ne procède pas sans plus de l'expérience (position empiriste), toute connaissance faisant intervenir une activité structurante du sujet qui construit sa compréhension de la réalité à partir des outils de sa pensée et qui, réciproquement, structure sa pensée et élabore de nouveaux outils de raisonnement dans son effort pour donner un sens au monde. Dans la perspective constructiviste, l'objet n'est pas un donné, mais le résultat d'une construction. De même, tout fait est indissociable d'une interprétation, l'observation étant toujours dépendante du cadre de référence de l'observateur. L'objectivité apparaît ainsi comme le résultat d'une construction, d'une démarche d'objectivation graduelle liée à un projet et dans laquelle intervient une certaine forme de subjectivité, celle qui renvoie à l'activité structurante du sujet dans la connaissance. Comme le précise Le Moigne (1994), à propos du constructivisme contemporain :

Plutôt que de postuler une connaissance-objet qui vise à décrire des objets-de-connaissance, discipline par discipline, [...] va postuler avec J. Piaget, H. von Foerster, E. Morin [...] une connaissance-processus, ou une connaissance-projet qui se construit sur quelque projet délibéré de connaissance phénoménologique : le « système observant » se construit en permanence dans et par l'interaction du sujet observateur-modélisateur et du phénomène observé-et-donc-expérimenté. (Le Moigne, 1994, p. 122)

Cette perspective invite à prendre en considération l'interdépendance des processus de pensée et des connaissances qu'ils s'efforcent de structurer. Les connaissances seront par conséquent d'autant mieux intégrées qu'elles solliciteront l'activité de la pensée et cette dernière sera appelée en retour à se développer dans son effort pour intégrer de nouveaux savoirs.

La **perspective socioconstructiviste** n'est pas fondamentalement différente de la perspective constructiviste puisqu'elle s'intéresse également aux processus par lesquels nous organisons nos représentations du monde. L'aspect « socio » marque simplement l'insistance qu'elle met sur la dimension sociale en jeu dans la construction de savoirs scientifiques standardisés et sur les processus sociaux de négociation qui président à l'élaboration de théories ou de modèles scientifiques. Elle ne se réduit donc pas à la seule prise en compte des interactions sociales dans la construction de connaissances. Elle tient compte en effet du contexte (social, culturel, institutionnel, etc.) dans lequel s'élaborent les savoirs (communs aussi bien que scientifiques) et des intérêts ou projets propres aux groupes, aux institutions, aux cultures, etc. À cet égard, le « savoir savant » diffère du « savoir commun », car le contexte dans lequel il s'élabore est différent du contexte dans lequel nous concevons nos visions personnelles du monde (Larochelle et Désautels, 1992). Dans la perspective socioconstructiviste, les sciences ne sont pas des constructions individuelles mais le produit standardisé d'une action collective, marquée par des intérêts et des projets qui lui sont propres. Le socioconstructivisme s'efforce donc de rendre compte des dimensions sociales de la construction des savoirs, insistant sur le fait que les connaissances sont construites par et pour les humains dans un effort historique et collectif faisant intervenir un processus de négociation de représentations ou de modèles (Fourez, Englebert-Lecomte et Mathy, 1997). L'activité et l'objectivité scientifiques sont perçues comme des processus sociaux de négociation. Les modèles ne sont pas absolus, mais relatifs aux contextes, aux projets, aux destinataires. Les représentations sont contingentes, sans toutefois être équivalentes, en ce sens qu'elles sont liées aux situations particulières dans lesquelles elles s'avèrent intéressantes.

Cette perspective invite à ne pas perdre de vue les processus de transposition didactique conduisant des savoirs savants, socialement construits et institués, et des pratiques sociales de référence, aux savoirs enseignés puis aux savoirs appris, et donc aux connaissances. Elle met en relief l'importance d'aborder les savoirs, de quelque nature qu'ils soient, en relation étroite avec le contexte dont ils sont issus et qui leur donne sens (Legendre, 1998).

La **perspective cognitiviste** se démarque du béhaviorisme antérieur qui écartait systématiquement l'étude des phénomènes mentaux au profit des comportements observables. Sans nier les comportements, elle s'inté-

resse aux processus mentaux qui les sous-tendent et à l'aide desquels nous interagissons avec notre environnement. Si elle ne nie pas la dimension sociale de l'apprentissage, elle se centre néanmoins davantage sur la dimension personnelle (cognitivo-affective), autrement dit sur l'activité mentale du sujet connaissant ou apprenant. Deux grands courants ont marqué l'essor de la perspective cognitive : la psychologie génétique ou développementale et la psychologie cognitive.

La première n'étudie pas seulement les processus mentaux intervenant dans l'acquisition de connaissances, mais la formation de la pensée elle-même, cette dernière étant précisément considérée dans sa dimension développementale. Largement associée aux travaux de Piaget sur la formation de l'intelligence, la **psychologie du développement** se présente comme l'une des méthodes de choix d'une épistémologie génétique qui se veut scientifique. Elle s'efforce de retracer la genèse, au cours du développement cognitif de l'individu, des notions essentielles ou catégories de la pensée. Elle joue alors, à l'égard de l'épistémologie génétique, le rôle que joue, à l'égard de l'anatomie comparée ou des théories de l'évolution, l'embryologie de l'organisme. Elle ne s'intéresse pas uniquement au processus d'acquisition de connaissances, mais aux processus intervenant dans la formation de la pensée, celle-ci étant considérée comme indissociable de l'objet même de la connaissance. Si elle ne néglige pas l'impact des interactions sociales sur le développement de la pensée (Piaget, 1965), elle se centre plus particulièrement sur le rôle de l'action, celle-ci n'étant pas action à sens unique, mais interaction continue du sujet et de l'objet ou du sujet avec d'autres sujets. La seconde s'intéresse aux processus par lesquels l'individu sélectionne, recueille, traite, emmagasine, récupère et utilise l'information, qu'elle provienne de l'extérieur (environnement) ou de l'intérieur (mémoire). En effet, la **psychologie cognitive**, prenant appui sur le paradigme du traitement de l'information, étudie le psychisme en tant que dispositif d'acquisition, de manipulation et de production de connaissances.

La **perspective cognitive**, qu'elle prenne appui sur la psychologie du développement ou sur la psychologie cognitive, accorde une importance toute particulière à l'activité intellectuelle du sujet apprenant et à sa capacité d'en prendre graduellement conscience, ce qui lui permet d'en accroître considérablement l'efficacité. Elle souligne également le rôle central que jouent, dans l'acquisition de nouveaux savoirs, les schèmes de pensée antérieurement constitués ou les connaissances déjà acquises qui servent en quelque sorte de grille de lecture des nouveaux savoirs à intégrer.

La **perspective sociocognitive**, tout en reconnaissant les apports de la psychologie cognitive, cherche à mieux comprendre la nature sociale de l'apprentissage et de la cognition en prenant appui sur l'apport d'autres disciplines comme la sociologie, l'anthropologie, l'ethnographie, etc. Sans

nier la dimension personnelle de l'apprentissage, elle manifeste un intérêt particulier pour le caractère éminemment social et contextualisé de l'apprentissage et de la cognition (Lemke, 1997). Les approches sociocognitives originent notamment d'une critique du caractère individualiste des perspectives cognitivistes. Elles ne constituent pas un ensemble de théories ou de modèles unifiés, mais ont en commun un même intérêt pour la dimension sociale et contextualisée des savoirs. Elles se réclament pour la plupart de la **perspective sociohistorique** de Vygotski qui est, elle aussi, de nature développementale, puisqu'elle envisage la pensée sous l'angle de sa formation progressive. Elle privilégie toutefois, dans l'explication de la construction graduelle des outils de la pensée propres à l'intelligence humaine, la dimension sociohistorique, en particulier le rôle de médiation sociale exercée par l'adulte dans le processus d'appropriation par l'enfant des outils de sa culture. Ces outils de médiation symbolique, en particulier le langage qui est outil culturel par excellence, sont considérés comme essentiels au développement de sa pensée, en particulier au développement de ce que Vygotski (1997) appelle les « fonctions psychiques supérieures ». Alors que la perspective de Piaget met l'accent sur le rôle de l'action, tant intellectuelle que pratique, dans le développement de la pensée, la perspective sociohistorique de Vygotski (1997), considère l'apport essentiel de la culture et des outils de médiation symboliques qui en permettent l'appropriation, apport sans lequel la personne ne pourrait atteindre un tel niveau de développement cognitif.

Cette perspective invite à repenser le rôle de l'école dans la transmission des acquis des générations antérieures en accordant une importance toute particulière à l'appropriation graduelle, à l'aide d'une médiation adéquate, notamment par l'enseignant, des outils de la culture. Ces derniers, envisagés comme des produits de l'évolution propre à l'espèce humaine (développement phylogénétique), sont considérés comme ayant un effet structurant sur le développement de la pensée individuelle (développement ontogénétique). C'est en intériorisant graduellement des outils initialement appréhendés dans un contexte d'interaction sociale et culturelle que l'enfant sera amené à développer ses propres processus intellectuels ou « fonctions psychiques supérieures ».

Les diverses perspectives dont nous venons de faire état s'inscrivent toutes dans un paradigme constructiviste, lequel peut être envisagé dans sa dimension à la fois psychologique et sociale. Dans la **perspective d'un constructivisme psychologique**, on insiste sur les représentations que chaque individu est amené à se faire d'une situation donnée à partir de ses connaissances et de ses expériences antérieures, de ses intérêts, de ses projets ou de ses buts. Dans la **perspective d'un constructivisme social**, on insiste davantage sur les représentations standardisées que la communauté scien-

tifique est amenée à se construire et sur la prise en compte des intérêts sociaux qui président à la construction de ces savoirs. Si l'on peut établir un certain consensus sur quelques idées de base associées à ces perspectives, il n'en demeure pas moins qu'il y a plusieurs « visages » aussi bien du cognitivisme que du constructivisme. Il serait par conséquent illusoire de penser pouvoir faire émerger de ces perspectives un modèle unifié de l'apprentissage dans toute sa complexité et ses multiples dimensions. Que peut-on alors tirer de ces perspectives dans l'élaboration d'un programme de formation qui ne vise pas seulement à identifier les savoirs essentiels, mais à orienter les pratiques pédagogiques et didactiques sur la base d'une certaine représentation de l'apprentissage ? Si elles fournissent des éclairages variés et complémentaires susceptibles d'enrichir notre compréhension des dimensions personnelles et sociales de l'apprentissage, il convient de se rappeler que leur visée en est une de compréhension et non d'intervention. Par conséquent, elles ne peuvent dicter de pratiques particulières et c'est à l'enseignant qu'il appartiendra de recontextualiser, dans sa pratique, certains principes pouvant se dégager de ces divers apports théoriques.

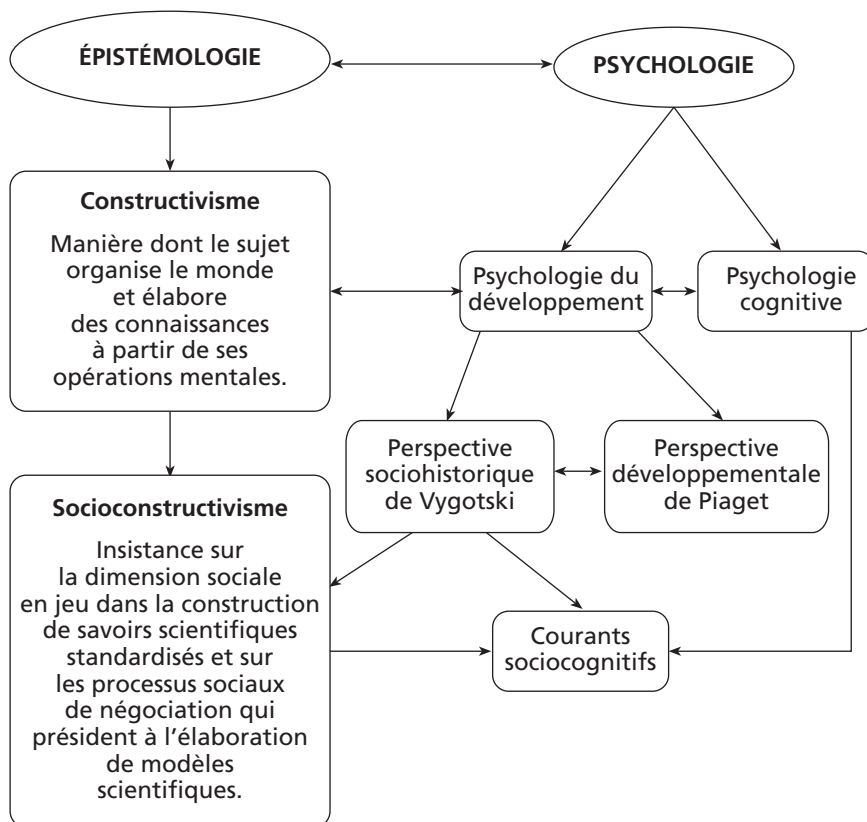
La figure 1, à la page 28, fournit une vue d'ensemble permettant de situer de façon synthétique les grands courants de pensée généralement associés aux perspectives cognitive et socioconstructiviste, perspectives sur lesquelles prend appui la conception générale de l'apprentissage privilégiée dans le cadre de la réforme de l'éducation et de l'élaboration du nouveau programme de formation. C'est en prenant appui sur cette synthèse que nous aborderons la question des liens entre ces fondements théoriques et la formulation d'un programme par compétences.

2. LA FORMULATION DU PROGRAMME PAR COMPÉTENCES

Alors que les programmes antérieurs étaient formulés en termes d'objectifs, obéissant à une méthodologie d'élaboration du curriculum qui reposait sur une approche analytique très fortement inspirée des perspectives behavioristes, le nouveau programme de formation est formulé en termes de compétences à développer. Bien que cette formulation dénote le souci de se distancier d'un modèle d'inspiration behavioriste, le lien entre la conception de l'apprentissage privilégiée, les fondements théoriques dont elle se réclame, et la notion de compétence n'est pas direct. En effet, l'approche par compétences et la notion même de compétence ne dérivent pas des perspectives cognitive et socioconstructiviste, même si elle peut être compatible avec elles. Il y a donc lieu de s'interroger sur les relations qui peuvent

être établies entre, d'une part, la conception de l'apprentissage privilégiée et les fondements sur lesquels elle repose et, d'autre part, la notion de compétence retenue et son mode d'opérationnalisation dans le programme. Dans cette section, nous examinerons la notion de compétence et la manière dont elle peut être interprétée en relation avec la conception générale de l'apprentissage retenue et ses fondements théoriques. Nous tenterons ensuite de voir dans quelle mesure le mode d'opérationnalisation privilégié par le nouveau programme de l'école québécoise est cohérent avec la définition retenue.

FIGURE 1
Épistémologie/psychologie



2.1. LA NOTION DE COMPÉTENCE

Dans le nouveau programme de formation, la compétence est définie de la façon suivante : « un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources⁵. » Cette définition générique s'apparente à celle d'un système dont elle épouse d'ailleurs les caractéristiques de complexité, de globalité, d'ouverture (ou interactivité) et d'évolutivité. (Legendre, 2000). Pour reprendre la définition qu'en propose De Rosnay (1975, p. 91), « un système est un ensemble d'éléments en interaction dynamique organisés en fonction d'un but ». Tout comme ce dernier, la compétence doit être considérée dans sa totalité, sa globalité et sa dynamique propre. On peut alors tirer profit de l'éclairage des perspectives cognitiviste et socioconstructiviste pour dégager certaines incidences pédagogiques ou didactiques de l'idée de compétence.

La compétence est *complexe* car elle ne résulte pas de la somme, mais de l'organisation dynamique de ses composantes. La perspective cognitiviste de même que de nombreux travaux en intelligence artificielle fournissent un éclairage intéressant sur cette caractéristique de la compétence en montrant le rôle central que jouent, dans l'expertise, les processus d'organisation et de gestion des savoirs. En effet, ce qui distingue le sujet expert du sujet novice réside moins dans les éléments de connaissances eux-mêmes que dans la manière dont il en gère l'évocation et l'utilisation appropriées et, par conséquent, dans leur organisation dynamique. L'une des principales conséquences de cela est l'importance d'aborder les savoirs dans leurs interrelations dynamiques, et non pas de façon compartimentée et morcelée. En effet, la simple accumulation de savoirs ne suffit pas à développer des compétences. Il faut établir entre eux des liens fonctionnels qui permettent d'en faire un usage approprié dans les contextes ou les situations variés dans lesquels il est possible d'y recourir. C'est précisément dans cette organisation des éléments constitutifs de la compétence que réside sa complexité. Une compétence suppose donc la mobilisation et l'orchestration de divers éléments ou composantes sur lesquels elle prend appui (Perrenoud, 1997 et 1999b).

La compétence est *globale* et *intégrative* en ce sens qu'elle fait appel à des ressources variées qui ne sont pas nécessairement les mêmes d'un individu à l'autre. Ainsi, deux personnes peuvent se montrer également compétentes sans pour autant mobiliser exactement les mêmes ressources. De la même façon, une personne peut manifester des compétences différentes tout en puisant dans un même répertoire de ressources, mais en combinant

5. Programme de formation de l'école québécoise, p. 5.

ces dernières ou en les orchestrant de manières différentes selon les situations auxquelles elle fait face et les compétences que requiert leur maîtrise. C'est donc le tout qui donne sens aux composantes et non pas l'inverse, ce qui n'est pas sans soulever des problèmes sur le plan de l'évaluation puisqu'on ne peut juger du tout à partir d'une simple addition de ses composantes ! Cette caractéristique de la compétence rejoint tout à fait la notion piagétienne de schème d'assimilation ou encore les notions de scénarios *script* ou de schémas élaborés par la psychologie cognitive. Celles-ci mettent en évidence ce qui demeure stable à travers des manifestations variées et des contextes diversifiés. Cette caractéristique de la compétence invite à juger de celle-ci à partir de sa mobilisation dans divers contextes puisqu'il ne peut exister de compétences spécifiques pour chaque situation. Ce qui témoigne alors de la compétence, c'est une certaine organisation invariante de la conduite à travers ses manifestations par ailleurs très diversifiées selon les contextes, les situations, les personnes, etc. (Jonnaert, 2004). Une compétence suppose donc une organisation relativement stable qui n'est cependant pas incompatible avec la variabilité de ses manifestations possibles.

La compétence est *interactive* à deux égards au moins. D'une part, elle est étroitement liée aux situations dont elle permet la maîtrise. Elle comporte donc un certain champ d'application qui peut être plus ou moins vaste selon la nature de la compétence (certaines sont très spécifiques, d'autres sont davantage génériques) ou son niveau de développement (elle peut s'appliquer initialement à un nombre limité de situations et s'étendre graduellement à d'autres situations). D'autre part, elle se développe à travers son utilisation et s'apparente à cet égard à un outil dont on découvre graduellement les usages possibles. Cette caractéristique de la compétence, qui n'est pas sans évoquer l'ouverture des systèmes et la nécessité, pour conserver leur stabilité, de s'adapter à leur environnement, conduit à accorder une importance centrale, dans tout apprentissage, à l'activité de l'élève, qu'elle soit de nature pratique ou cognitive, et au contexte dans lequel elle s'exerce. C'est en faisant usage, dans des situations diversifiées, des compétences qu'il a développées et des connaissances qu'il a acquises que l'élève est amené à les consolider et à les enrichir, construisant des outils de connaissances de plus en plus adaptables. Une compétence est donc indissociable des contextes dans lesquels elle peut être mobilisée ou dont elle permet la maîtrise et ces contextes sont toujours socialement situés (Perrenoud, 1998 et 1999a).

Enfin, la compétence est *évolutive* dans la mesure où elle prend nécessairement appui sur les ressources existantes qui sont appelées à se développer et à interagir les unes avec les autres. De même qu'un système peut devenir un sous-système à l'intérieur d'une organisation plus complexe, de

même, une compétence peut devenir une composante d'une compétence de niveau supérieur. Dans cette perspective, ce qui peut s'avérer complexe à un certain niveau, et par conséquent faire appel à une compétence, peut représenter à une étape ultérieure une simple composante d'une organisation plus complexe. C'est ce qui se produit, notamment, lorsque certains savoirs ou savoir-faire deviennent automatisés, ne requérant qu'un minimum de travail cognitif au profit de savoirs ou de savoir-faire plus complexes. Il s'ensuit que ce qui représente une compétence à un niveau ou à une étape du processus d'apprentissage (par exemple, le décodage lors de l'apprentissage de la lecture) ne constitue, à une étape ultérieure, qu'une simple composante d'une organisation plus complexe. L'évolution de la compétence ne peut donc se réduire à un simple cumul de savoirs puisqu'elle implique une réorganisation constante des acquis antérieurs rendant seule possible l'intégration de nouvelles connaissances. Une compétence est donc toujours susceptible d'évoluer du fait même de ses interactions continues avec des contextes et des situations diversifiés et cette évolution ne peut se faire sans un minimum de restructuration ou de réorganisation.

Si cette vision systémique de la compétence nous apparaît tout à fait compatible avec une conception de l'apprentissage tirant profit de l'apport des perspectives sociocognitiviste et socioconstructiviste, elle ne se prête pas aisément à son opérationnalisation. D'une part, son caractère systémique s'accommode mal d'une approche analytique qui tend à privilégier une logique de découpage et de compartimentation, au détriment d'une approche plus globalisante cherchant à préserver la totalité de la compétence dans son intégralité. D'autre part, il n'est pas facile de définir *a priori* l'ensemble des compétences spécifiques qui peuvent ou devront être développées dans les divers champs disciplinaires ou domaines d'apprentissage. Le caractère difficilement opérationnalisable des compétences invite à formuler les programmes selon une logique systémique ou globalisante, et non pas selon une logique analytique. L'accent est alors mis sur la définition des visées globales de formation devant orienter la manière d'exploiter les savoirs jugés essentiels dans les divers domaines d'études, sans nécessairement s'y limiter, plutôt que sur la formulation de compétences plus ou moins spécifiques à chaque discipline ou à chaque domaine d'apprentissage. C'est sans doute le rôle que devraient jouer, dans le nouveau programme de formation, les compétences transversales et les domaines généraux de formation⁶ qui

6. Dans la version 2000, les compétences transversales et les domaines d'expérience de vie sont regroupés dans le « Programme des programmes » qui ne constitue pas un programme à part, mais représente plutôt la trame de fond du programme de formation. Dans la version 2001, on ne parle plus de « programme des programmes » et les domaines d'expérience de vie ont été rebaptisés « domaines généraux de formation ».

ont un caractère intégrateur au regard de l'ensemble des domaines d'apprentissage. Compétences transversales et domaines généraux de formation peuvent en effet orienter l'interprétation du programme dans le sens d'un décloisonnement disciplinaire et d'une plus grande ouverture sur des problématiques issues de l'environnement physique, social et culturel. Ils dénotent également une préoccupation explicite à l'égard des processus d'assimilation et de transfert des savoirs acquis dans divers contextes, tant disciplinaires qu'interdisciplinaires. Les compétences transversales, que l'on peut qualifier de génériques dans la mesure où elles ont un large potentiel d'application même si elles ne sont pas nécessairement transversales dès le départ, peuvent à la fois être sollicitées par l'ensemble des disciplines et se développer à travers l'utilisation contextualisée qui en est faite dans des

TABLEAU 1
Principales caractéristiques de la compétence

La compétence est complexe.	Elle ne résulte pas de la somme, mais de l'organisation dynamique de ses composantes. Une compétence suppose donc la mobilisation et l'orchestration de divers éléments ou composantes sur lesquels elle prend appui.
La compétence est globale et intégrative.	Elle fait appel à des ressources variées qui ne sont pas nécessairement les mêmes d'un individu à l'autre. C'est donc le tout qui donne sens aux composantes et non l'inverse. Une compétence suppose donc une organisation relativement stable qui n'est cependant pas incompatible avec la variabilité de ses manifestations possibles.
La compétence est interactive.	D'une part, elle est étroitement liée aux situations dont elle permet la maîtrise. D'autre part, elle se développe à travers son utilisation et s'apparente à cet égard à un outil dont on découvre graduellement les usages possibles. Une compétence est donc indissociable des contextes dans lesquels elle peut être mobilisée ou dont elle permet la maîtrise et ces contextes sont toujours socialement situés.
La compétence est évolutive.	Elle prend nécessairement appui sur les ressources existantes qui sont appelées à se développer et à interagir les unes avec les autres. Une compétence est donc toujours susceptible d'évoluer du fait même de ses interactions continues avec des contextes et des situations diversifiés et cette évolution ne peut se faire sans un minimum de restructuration ou de réorganisation.

domaines variés, qu'ils soient disciplinaires ou interdisciplinaires. Quant aux domaines généraux de formation, ils permettent de donner à la formation un ancrage dans la réalité extrascolaire qui est à la fois source de questionnement et de réinvestissement. Ils servent tous deux à expliciter les finalités plus larges qui devraient être poursuivies à travers des apprentissages plus spécifiques et qui contribuent à donner un sens à ces derniers.

2.2. L'OPÉRATIONNALISATION DES COMPÉTENCES

Les réflexions qui précèdent nous amènent à établir une distinction entre l'approche par compétences comme manière d'envisager la formation et l'approche par compétences comme méthodologie d'élaboration d'un curriculum. Comme manière d'envisager la formation, l'approche par compétences dénote le souci de ne pas s'en tenir à la simple accumulation de savoirs, mais de faire en sorte que l'apprenant puisse y recourir de façon pertinente dans des situations diversifiées qui ne sont pas strictement scolaires. Ainsi, les connaissances acquises en contexte scolaire devraient avoir une portée en dehors des murs de l'école et, réciproquement, l'élève devrait être en mesure de réinvestir, en contexte scolaire, les connaissances et les expériences qu'il a acquises à l'extérieur de l'école. En somme, le développement de compétences doit permettre à l'élève d'interagir de manière efficace et significative avec son environnement. L'apprentissage scolaire ne devrait pas avoir pour seule fin de répondre aux exigences de l'évaluation, mais contribuer au développement global de l'élève, notamment à la formation de l'intelligence, et favoriser ses apprentissages ultérieurs (Legendre, 2002). C'est, nous semble-t-il, l'esprit du nouveau programme de formation qui se reflète tout particulièrement dans les compétences transversales et les domaines généraux de formation. Comme méthodologie d'élaboration d'un curriculum, l'approche par compétences peut être associée à une vision technologique de la formation d'inspiration néobéhavioriste (Lasnier, 2000). Elle conduit alors à un mode d'opérationnalisation des compétences basé sur une décomposition hiérarchique de celles-ci en composantes (initialement assimilées à des capacités) et en manifestations (initialement définies en termes d'habiletés) qui s'apparente beaucoup au découpage des programmes antérieurs sous la forme d'objectifs généraux, intermédiaires et spécifiques. C'est le mode d'opérationnalisation privilégié pour définir les compétences spécifiques à chaque discipline, dans la version 2000 du programme de formation⁷. Or, ce mode semble assez peu

7. Cette version a fait l'objet d'une réécriture (version 2001) visant, notamment, à corriger certaines dérives reliées au mode d'opérationnalisation adopté dans la version 2000.

différer de celui qui a présidé à la formulation des programmes par objectifs, en dépit des intentions sous-jacentes au choix d'un programme par compétences (Legendre, 2002).

Jusqu'à quel point ces deux approches, la compétence comme objectif de formation et la compétence comme méthodologie d'élaboration du curriculum, sont-elles liées ? En d'autres termes, axer la formation sur le développement de compétences implique-t-il nécessairement de formuler les programmes par compétences ? Inversement, le fait de formuler les programmes par compétences suffit-il à orienter la mise en œuvre du programme vers le développement de compétences ? Alors que l'esprit du nouveau programme de formation nous semble relever d'une vision de la compétence comme approche de formation, la formulation des programmes disciplinaires, dans sa version 2000, dénotait plutôt une vision de la compétence comme méthodologie d'élaboration de curriculum qui ne reflétait pas nécessairement les orientations privilégiées par le programme et les pratiques pédagogiques ou didactiques qu'il cherche à induire. Ce mode d'opérationnalisation, qui s'inscrit dans une logique analytique plutôt que dans une logique davantage globalisante, apparaissait en effet plus ou moins cohérent avec le caractère systémique et intégrateur de la notion de compétence. Il nous semble même qu'il allait quelque peu à l'encontre de l'effort de regroupement ou de remembrement dont témoigne le caractère intégrateur des compétences transversales et des domaines généraux de formation.

L'esprit d'un programme axé sur le développement de compétences nous semble intéressant et peut offrir, croyons-nous, une ouverture au renouvellement des pratiques pédagogiques. Il faut toutefois veiller à ce que la lettre des programmes, autrement dit l'usage qui est fait du concept de compétence dans la formulation des programmes, ne conduise pas à perdre de vue la perspective que l'on souhaite privilégier, au profit d'une interprétation séquentielle et linéaire, davantage compatible avec la perspective behavioriste qui a présidé à l'élaboration des programmes par objectifs. Contrairement à ces derniers, qui reposent sur une certaine tradition dans l'élaboration de programmes, il n'existe pas, à proprement parler, de méthodologie d'élaboration des programmes par compétences. Certes, il existe déjà des programmes par compétences, notamment dans les secteurs techniques et professionnels et, un peu plus récemment, dans les programmes de formation générale au collégial. Mais leur méthodologie d'élaboration ne diffère guère de celle des programmes par objectifs. On peut voir, dans la réécriture du programme de formation de l'école québécoise pour l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire (version 2001), un certain effort pour se distancier d'une méthodologie d'élaboration de programme

privilégiant une démarche analytique, au profit d'une approche un peu plus globale et systémique. Mais dans quelle mesure pourra-t-elle réellement influencer les pratiques ?

3. LA MISE EN ŒUVRE DES PROGRAMMES : VERS UN RENOUVELLEMENT DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES ET DIDACTIQUES

Le choix de formuler les programmes par compétences plutôt que par objectifs n'est évidemment pas étranger au désir d'induire de nouvelles pratiques pédagogiques et didactiques inspirées d'une conception renouvelée de l'apprentissage, prenant appui sur l'apport des sciences cognitives et sollicitant une plus grande autonomie professionnelle des enseignants. Mais jusqu'à quel point la manière dont les programmes sont formulés peut-elle contribuer à renouveler les pratiques pédagogiques ou didactiques ? Quelle peut être l'incidence des perspectives cognitiviste et socioconstructiviste sur l'interprétation et la mise en œuvre du nouveau programme de formation ? Bref comment effectuer le passage des fondements aux pratiques ? Avant de proposer quelques éléments de réflexion relatifs à ces questions, il nous paraît pertinent d'apporter quelques précisions sur le statut d'un programme de formation.

3.1. LE « STATUT » D'UN PROGRAMME DE FORMATION

Précisons d'emblée qu'à notre avis, un programme ne peut être en lui-même cognitiviste ou socioconstructiviste, au risque de confondre le programme avec les représentations de l'apprentissage sous-jacentes aux pratiques qui peuvent en favoriser la mise en œuvre. Il est l'expression de choix sociaux et politiques et sa fonction est, notamment, de rendre explicites les choix privilégiés. Comme l'indique le rapport Inchauspé (1997, p. 15-16), cette explicitation prend trois formes : celles des missions où sont affirmées et explicitées les finalités de l'éducation scolaire ; celles des contenus globaux de formation dont la détermination peut revêtir des formes variées ; celle enfin des habiletés et des aptitudes à développer et des valeurs communes à promouvoir.

Le format des programmes d'études a évolué avec le temps et divers cadres d'élaboration en ont orienté la formulation, des programmes-catalogues aux programmes par objectifs, puis aux programmes par compétences, en passant par les programmes-cadres. Il va de soi que le mode de présentation des programmes peut influencer leur mise en œuvre

concrète dans la classe. C'était d'ailleurs l'une des recommandations du Groupe de travail sur la réforme du curriculum que d'éviter une formulation hyperspécialisée qui risquait d'empêcher l'adaptation et de freiner l'innovation pédagogique (rapport Inchauspé, 1997, p. 79). La formulation du programme en termes de compétences plutôt que d'objectifs semble vouloir donner suite à ces recommandations. D'une part, il n'y a pas des programmes disciplinaires relativement indépendants les uns des autres, mais un programme de formation regroupant aussi bien des visées de formation générales communes à l'ensemble des disciplines (les compétences transversales) que des visées de formation propres à chacune d'entre elles (compétences disciplinaires et savoirs s'y rattachant). D'autre part, le nombre de compétences dans chaque discipline se veut relativement limité. Enfin, l'identification explicite de domaines généraux de formation ouvre la voie à l'interdisciplinarité. Dans la version 2000 du programme de formation, le mode d'opérationnalisation des compétences ne semblait pas véritablement échapper à la dérive d'une formulation trop analytique et en permettre une mise en œuvre allant dans le sens des orientations privilégiées. La décomposition des compétences en composantes et en manifestations relativement nombreuses ne différait pas suffisamment de la présentation des objectifs (généraux, intermédiaires et spécifiques) pour en induire une interprétation différente. On risquait en effet de ne voir, dans les compétences, qu'un nouveau langage pour parler des objectifs, sans que cela conduise à aborder les apprentissages de façon moins séquentielle et linéaire. Qu'en sera-t-il de la version approuvée (2001) qui présente les compétences sous l'angle d'un ensemble de composantes interreliées, mais qui établit des liens plus ou moins explicites entre ces composantes et les savoirs disciplinaires ainsi que les processus auxquels elles font appel ? On peut espérer qu'elle favorisera davantage l'adaptation et l'innovation pédagogique !

Si la formulation des programmes peut effectivement avoir un effet structurant sur le curriculum effectif qui se déroule dans la classe, cette influence n'est cependant pas directe. En effet, tout programme fait l'objet d'une appropriation et d'une interprétation par l'enseignant, autrement dit d'une transposition didactique à partir du cadre de référence de l'enseignant (Legendre, 1998), de sorte que le curriculum effectif n'est jamais la simple application du curriculum officiel. L'enseignant, en raison de sa propre compétence, tant disciplinaire que psychopédagogique et didactique, a en effet un rôle essentiel à jouer dans le passage des savoirs objets d'enseignement aux savoirs effectivement enseignés. Ce rôle est d'autant plus important qu'il dispose à la fois de l'autonomie professionnelle et de la marge de manœuvre nécessaires pour opérer une transposition didactique interne, c'est-à-dire pour adapter ses pratiques non seulement au programme, mais au contexte, aux contenus, aux élèves et à ses intentions pédagogiques. Il

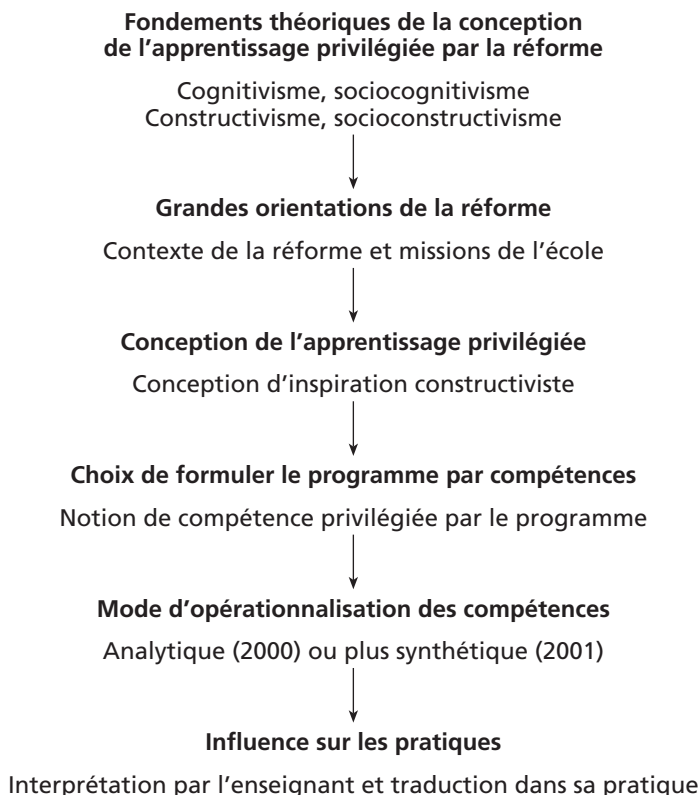
serait donc illusoire de croire que la formulation du programme puisse suffire, à elle seule, à modifier ou, au contraire, à conforter les pratiques existantes. Si elle peut certes contribuer à les orienter ou à les infléchir, d'autres conditions nous apparaissent nécessaires pour assurer le passage des fondements aux pratiques. Elles renvoient, entre autres, au statut des modèles et des concepts théoriques et à la place qu'il convient de leur accorder dans l'interprétation et la mise en œuvre des programmes. C'est ce point que nous nous proposons maintenant d'aborder.

3.2. L'APPORT DES CONCEPTS THÉORIQUES À LA PRATIQUE

Dans quelle mesure le nouveau programme peut-il contribuer au renouvellement des pratiques pédagogiques des enseignants ? C'est là, bien sûr, une question importante si l'on souhaite que la conception de l'apprentissage mise de l'avant par la réforme puisse avoir un impact réel sur l'évolution des pratiques d'enseignement et d'évaluation (Legendre, 2001b). Rappelons que la mise en œuvre du programme par l'enseignant passe par son interprétation. Si cette dernière peut certes être influencée par la facture des programmes, elle ne dépend pas exclusivement de celle-ci, mais fait intervenir la compréhension qu'en a l'enseignant à partir de sa « grille de lecture », autrement dit de ses propres représentations. Elle est étroitement liée au cadre de référence sur lequel il prend appui pour guider sa pratique, cadre de référence qui inclut sa conception de l'apprentissage et les modèles, implicites ou explicites, qui la fondent. C'est dans ce contexte qu'il convient, croyons-nous, d'examiner la contribution potentielle des perspectives sociocognitiviste et socioconstructiviste à la compréhension des processus d'apprentissage scolaire et à l'influence de cette compréhension sur les pratiques. La figure 2, à la page suivante, a pour objectif d'illustrer les nombreux intermédiaires entre, d'une part, les fondements théoriques auxquels on se réfère dans le contexte de la réforme et de l'élaboration du nouveau programme de formation et, d'autre part, les pratiques qu'on a pour but d'influencer.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, les disciplines contributives qui s'inscrivent dans les perspectives sociocognitiviste et socioconstructiviste apportent des éclairages variés et complémentaires sur le phénomène complexe de l'apprentissage. Elles permettent notamment de rendre explicites et d'enrichir les représentations sur lesquelles prennent appui nos interventions pédagogiques ou didactiques. Elles ne disent pas comment faire, mais peuvent aider à identifier à quoi il faut être attentif et sur quoi il faut faire porter les interventions. De ces disciplines, sont issus des idées et des concepts intéressants auxquels il peut être utile de se référer. À titre d'exemple : l'importance, dans certaines situations, d'induire des

FIGURE 2
Des fondements à la pratique



déséquilibres cognitifs pour susciter de nouveaux apprentissages : 1) le rôle du conflit sociocognitif dans la prise de conscience et la décentration par rapport à son point de vue propre ; 2) l'importance des conceptions préalables, leur influence sur l'apprentissage et la pertinence de les prendre en compte dans la démarche pédagogique ; 3) le rôle central de la métacognition, c'est-à-dire de la prise de conscience et de la gestion par l'apprenant de ses propres démarches de pensée et processus d'apprentissage, etc. Ces concepts peuvent avoir des ancrages théoriques différents (épistémologie, psychologie cognitive, psychologie du développement, etc.), mais ont en commun d'être porteurs d'idées intéressantes pour mieux représenter l'apprentissage dans ses dimensions aussi bien personnelles que sociales et culturelles. Toutefois, ces concepts ne peuvent donner lieu à une appli-

cation directe et il serait réducteur, comme nous l'avons expliqué dans la première partie de ce texte, de les assimiler à des méthodes d'enseignement ou à des pratiques pédagogiques spécifiques.

L'un des problèmes centraux du passage des fondements aux pratiques consiste donc à utiliser les concepts théoriques auxquels on se réfère à d'autres fins, dans d'autres contextes et pour d'autres usages que ceux en fonction desquels ils ont été élaborés. Aussi doivent-ils faire l'objet d'une décontextualisation par rapport à leur contexte théorique d'origine et d'une recontextualisation dans la pratique, recontextualisation qui peut prendre des formes variées. En effet, le but de l'enseignant n'est pas seulement de mieux comprendre, mais de mieux comprendre pour mieux intervenir. L'enseignant a des visées essentiellement pragmatiques et l'enseignement est avant tout une « science de l'action ». Elle ne vise pas tant à comprendre qu'à intervenir et même si l'intervention ne saurait être indépendante de la compréhension, cette dernière demeure toutefois au service de l'action et des représentations qui lui sont sous-jacentes. Quels savoirs sur l'apprentissage peuvent être utiles à la pratique et en quoi ces savoirs peuvent-ils aider à mieux intervenir ? Il nous semble que les savoirs utiles sont ceux qui permettent à l'enseignant d'enrichir son cadre de référence, autrement dit ce sur quoi il prend appui pour interpréter les situations auxquelles il doit faire face et opérer les choix appropriés sur la base de son interprétation. Il doit utiliser des savoirs en tenant compte à la fois de ses intentions pédagogiques, des caractéristiques propres au contexte, des contraintes auxquelles il est confronté, des ressources dont il dispose, etc. Tout comme la compétence visée chez l'élève, la compétence de l'enseignement repose donc sur sa capacité à mobiliser, en contexte, certaines connaissances faisant partie de son répertoire et qui peuvent s'avérer utiles et fonctionnelles dans une situation déterminée pour guider ses interventions pédagogiques. Un travail de transposition s'avère donc nécessaire pour effectuer le passage des fondements aux pratiques ou, si l'on préfère, des assises conceptuelles aux interventions pédagogiques ou didactiques qui peuvent en découler.

Puisque la mise en œuvre du programme par l'enseignant implique nécessairement son interprétation, il importe de bien comprendre que ce qui oriente celle-ci, ce ne sont pas seulement les caractéristiques de la situation, mais la représentation qu'il s'en fait à partir de son cadre de référence. Ce dernier prend appui sur un ensemble de savoirs qui ne sont pas statiques mais dynamiques, c'est-à-dire eux-mêmes susceptibles de se modifier et de s'enrichir à travers leur utilisation contextualisée. Dans cette perspective, un moyen (stratégie, approche, etc.) n'est pas bon en lui-même et dans l'absolu, mais en fonction des intentions qui le guident et du contexte dans lequel il est utilisé. Ainsi, une même intention peut se concrétiser dans des

pratiques variées et, inversement, une même pratique permet souvent de concrétiser plus d'une intention. Le passage des fondements aux pratiques ne peut donc se réduire à un simple rapport d'application. L'enseignant n'est pas un technicien, applicateur de démarches préétablies, mais se doit d'être un professionnel capable de mobiliser et d'utiliser un ensemble de ressources pour résoudre des problèmes. On peut en effet considérer la pratique de l'enseignement comme une démarche de résolution de problèmes (Schön, 1983). Le but de l'enseignement étant de soutenir le processus d'apprentissage des élèves dans des situations variées présentant chacune leurs caractéristiques propres, il ne peut y avoir de méthode universelle ou de moyen infaillible pouvant être appliqué indifféremment à toutes les situations. Les contextes variés auxquelles l'enseignant doit faire face sont assimilables à des problèmes plus ou moins bien définis. En effet, les buts recherchés ne sont pas tous entièrement déterminés à l'avance et il arrive fréquemment que l'enseignant doive lui-même déterminer des buts intermédiaires pour atteindre des visées de formation plus globales. Par ailleurs, même lorsque les buts sont clairs, il n'y a pas un seul moyen possible de les atteindre et il appartient à l'enseignant de décider comment il va s'y prendre dans une situation déterminée en tenant compte de plusieurs facteurs. La recherche de solutions et le choix de moyens particuliers dépendent beaucoup de sa représentation du problème ou de la situation et des savoirs sur lesquels il prend appui pour élaborer cette représentation.

Il nous apparaît donc pertinent d'envisager le passage des fondements aux pratiques sous l'angle du passage des représentations aux intentions, puis de celles-ci aux pratiques. Le premier – passage des représentations aux intentions – souligne l'importance de rendre explicites les savoirs sur lesquels on prend appui dans une situation déterminée pour s'en donner une représentation fonctionnelle, c'est-à-dire apte à soutenir nos démarches pédagogiques. Le second – passage des intentions aux pratiques – souligne la diversité des moyens possibles pour concrétiser une même intention (ou plusieurs intentions) et met en garde contre le danger de vouloir relier de manière trop univoque un moyen déterminé à un but particulier. Pour concrétiser ses intentions, l'enseignant peut certes prendre appui sur des approches pédagogiques existantes, mais il n'est jamais un simple applicateur. Il doit nécessairement y apporter des ajustements, les adapter en tenant compte de divers facteurs, concevoir des façons de faire, etc. La diversité des moyens possibles sollicite à la fois sa créativité et sa capacité à collaborer avec ses collègues qui vivent des problèmes similaires. Enfin, ce passage des représentations aux intentions puis de celles-ci aux pratiques n'est pas unidirectionnel, car si la compréhension, c'est-à-dire la représentation que nous nous faisons d'une situation, guide nos interventions, les résultats de celles-ci peuvent contribuer en retour à enrichir notre compré-

hension. Une approche socioconstructiviste de l'apprentissage ne devrait donc pas se limiter à porter un regard sur les apprentissages effectués par l'élève en contexte scolaire. Elle permet aussi de porter un regard sur les processus par lesquels l'enseignant lui-même est appelé à renouveler ses pratiques et à enrichir son répertoire de connaissances relatives à l'apprentissage à travers l'utilisation contextualisée qu'il en fait. Le programme ne représente, à cet égard, qu'un outil parmi d'autres, une ressource mise à la disposition des enseignants. Il ne peut être garant, à lui seul, du renouvellement des pratiques pédagogiques et didactiques.

3.3. VERS UNE INTERPRÉTATION SOCIOCONSTRUCTIVISTE DE LA PRATIQUE ENSEIGNANTE...

Pour être cohérent avec la conception de l'apprentissage privilégiée dans le cadre de la réforme et ce qui la fonde, il nous semble pertinent de proposer une interprétation des pratiques et de ce qui peut en favoriser le renouvellement, qui soit également cohérente avec les perspectives privilégiées. À cet égard, il est utile de confronter la complexité des situations d'enseignement avec le caractère nécessairement réducteur des modèles auxquels on se réfère pour s'en donner une représentation, et d'identifier certains pièges qui guettent une transposition un peu simpliste de la théorie à la pratique.

Toute situation d'enseignement est complexe car elle fait intervenir un grand nombre de facteurs ou de dimensions en interaction. Il faut donc accepter l'impossibilité de s'en donner une représentation exhaustive adéquate à l'aide d'un seul bon modèle et reconnaître la pertinence, dans la pratique, d'un certain éclectisme de bon aloi. Il est en effet important d'accepter la diversité des représentations possibles d'une même situation, de varier les regards ou les points de vue et de diversifier les perspectives, sans pour autant perdre de vue un souci de cohérence. Tout enseignant a besoin de modèles simplifiés pour agir. Or, dans une perspective socioconstructiviste, les modèles ne sont justement pas des descriptions fidèles de la réalité, mais des représentations simplifiées. Par ailleurs, une représentation n'est pas vraie ou fausse en elle-même, mais plus ou moins adéquate au contexte ou au projet que l'on a. Il y a plus d'une manière de modéliser une situation, plusieurs interprétations possibles selon les perspectives privilégiées et les concepts de référence. Il est donc important d'accepter la diversité des représentations possibles et de les mettre à l'épreuve dans l'action. Il est également important de confronter différentes représentations et d'en évaluer la fécondité en fonction du projet, du contexte et de l'usage que l'on veut en faire dans une situation déterminée. Un bon modèle n'est pas un modèle qui décrit la réalité de manière exhaustive, c'est un modèle

efficace pour agir dans la mesure où il permet de guider les interventions et de les faire évoluer. Il ne s'agit pas donc pas de chercher la solution, mais des outils pour construire des solutions dans des contextes diversifiés.

Cette façon de considérer l'apport des concepts ou des modèles théoriques à la pratique a nécessairement des incidences sur les pratiques de formation initiale aussi bien que continue qui peuvent contribuer au renouvellement des pratiques. Elle suggère également que le programme ne peut à lui seul faire évoluer les pratiques sans un soutien approprié. L'un des principaux défis de la formation est en effet de parvenir à modifier non pas simplement les pratiques, mais également les représentations qui les sous-tendent. En d'autres termes, si l'on veut apporter des changements aux pratiques, il importe d'agir sur les représentations. Or, pour agir sur celles-ci, il faut notamment amener les futurs enseignants ou les enseignants en exercice à établir un nouveau mode de rapport à la théorie dont la pertinence ne peut être évaluée en termes d'applicabilité directe. À cet égard, deux pièges guettent la formation : celui de l'absolutisme et celui du relativisme.

L'*absolutisme* correspond à la vision positiviste selon laquelle il existe un modèle meilleur que les autres pour représenter une situation et que l'on dispose de critères totalement objectifs permettant d'en assurer la validité et la supériorité. C'est ce que Fourez (1992) appelle « l'idéologie de l'universalité », c'est-à-dire la « croyance en une science neutre et objective, universelle et indépendante de tout point de vue particulier ». C'est l'attitude que l'on adopte lorsqu'on tend à considérer comme étant la meilleure, si ce n'est la seule, la perspective que l'on privilégie. C'est précisément ce genre d'attitude qui conduit à mettre en opposition plutôt qu'en complémentarité des perspectives théoriques variées, ou encore à opposer les perspectives pédagogique et didactique qui portent, sur un même phénomène complexe, des regards différents, mais néanmoins complémentaires. Chacun cherche alors à imposer son point de vue particulier comme étant la représentation adéquate plutôt que de chercher l'apport d'éclairages ou de points de vue diversifiés dans la compréhension et l'explication de phénomènes complexes. Les perspectives cognitiviste, constructiviste ou socioconstructiviste ne sont pas à l'abri de ce piège puisqu'on peut tout aussi bien les envisager dans leurs différences et leur spécificité que dans leur complémentarité. Et l'on pourrait en dire autant des approches psychopédagogiques et didactiques que l'on tend souvent à opposer plutôt que d'en rechercher les convergences ou les complémentarités. L'absolutisme peut conduire à un certain dogmatisme tant dans le choix d'approches pédagogiques ou didactiques que dans celui des modèles théoriques qui les sous-tendent.

Le *relativisme* consiste, pour sa part, à croire que les modèles, parce qu'ils sont « contingents », c'est-à-dire relatifs à des contextes, à des acteurs, à des projets ou à des destinataires (Fourez, Englebert-Lecomte et Mathy, 1997) sont équivalents et que, par conséquent, aucun modèle n'est absolument nécessaire et ne peut être déclaré plus fécond qu'un autre. On a alors du mal à accepter une position intermédiaire selon laquelle les modèles, quoique relatifs, ne sont pas pour autant équivalents. Ils éclairent les situations à partir d'angles différents et leur fécondité dépend du contexte ou du projet pour lesquels ils ont été conçus. Le relativisme peut amener à considérer que tous les modèles se valent et que l'on ne dispose d'aucun critère permettant de les évaluer en contexte. On tombe alors dans la subjectivité totale qui empêche tout dialogue, notamment sur les critères qui permettent de juger de l'adéquation ou de la fécondité d'une représentation ou d'un modèle dans une situation déterminée. Le relativisme peut conduire à un total éclectisme exempt de tout souci de cohérence. L'enseignement étant une activité complexe, il faut pouvoir l'aborder, particulièrement dans un contexte de formation, selon divers points de vue et à l'aide d'outils conceptuels variés, que ce soit au regard de la spécificité des contenus (approches didactiques) ou de manière plus globale, en fonction d'autres paramètres de la situation éducative qui sont également pertinents. Il nous paraît donc important de croiser les regards, de varier les perspectives et d'aborder les modèles théoriques ou les perspectives dans lesquelles ils s'inscrivent, non comme des absolus mais comme des outils féconds pour réfléchir sur des situations complexes en vue de mieux intervenir.

CONCLUSION

Si un programme se doit d'être explicite sur les orientations qui le sous-tendent et les finalités qu'il privilégie, il doit demeurer relativement ouvert sur les pratiques pédagogiques susceptibles d'en favoriser la mise en œuvre. Celles-ci peuvent tirer profit de perspectives théoriques variées tout en respectant les grandes orientations du programme. À cet égard, le nouveau curriculum ouvre, en dépit de ses imperfections, sur des perspectives relativement nouvelles. Sans tomber dans le piège d'un relativisme total qui conforte chacun dans ses pratiques habituelles, il convient d'éviter le dogmatisme pouvant conduire à éliminer par décret des pratiques qui peuvent encore avoir leur place. Ainsi, ce n'est pas parce qu'on privilégie une vision constructiviste de l'apprentissage qu'il n'y a pas lieu de recourir, à l'occasion, à des pratiques d'enseignement plus directes que l'on assimile souvent à l'enseignement magistral. Ce n'est pas parce qu'on considère l'élève comme acteur principal de sa formation que la place de l'enseignant s'en

trouve réduite pour autant. Ce n'est pas parce qu'il convient de faire une plus grande place à l'interdisciplinarité que toute pratique disciplinaire s'en trouve discréditée. Ce n'est pas parce qu'ils sont intégrés à des compétences plus larges que les savoirs ou les savoir-faire plus spécifiques ne sont plus objets d'apprentissage. La formation ou l'accompagnement à donner aux enseignants, dans un contexte de changement comme celui qui caractérise la réforme de l'éducation et la rénovation du curriculum, ne doit pas s'inscrire en complète discontinuité avec les pratiques existantes, ce qui irait à l'encontre même d'une vision constructiviste de l'apprentissage. C'est pourtant ce que risque de laisser entendre une trop grande insistance sur la prétendue rupture paradigmatique associée à la réforme. Elle doit plutôt permettre de les recadrer et de les examiner sous un jour nouveau. Si importante soit-elle, une réforme ne peut en effet consister à mettre au rancart les pratiques existantes pour en imposer de nouvelles. Il y a toujours une part de continuité et une part de rupture. La continuité réside dans la capacité à prendre appui sur ce qui est déjà là, ne serait-ce que pour y poser un regard critique. La rupture réside dans l'éclairage renouvelé avec lequel on examine les pratiques existantes.

Ce texte se voulait une réflexion sur les rapports qui peuvent être établis entre les fondements théoriques dont se réclame le nouveau programme de formation de l'école québécoise et les pratiques pédagogiques des enseignants que l'on souhaite voir se renouveler, notamment sous l'impact d'un programme formulé en termes de compétences. Dans un premier temps, nous avons tenté de clarifier les fondements théoriques à la base des grandes orientations de la réforme et de la conception de l'apprentissage qu'elle privilégie. Cela nous a amenée à cerner les principaux changements de paradigmes dont sont porteuses les perspectives sociocognitiviste et socioconstructiviste et à dégager quelques grands courants de pensée qui leur sont associés. Nous avons ensuite cherché à voir quel éclairage ces perspectives pouvaient apporter à la notion de compétence retenue dans le cadre du nouveau programme. Cela nous a amenée à établir une distinction entre l'approche par compétence comme visée de formation et l'approche par compétence comme méthodologie d'élaboration du curriculum. C'est la première, nous semble-t-il, qui reflète le mieux l'esprit du nouveau programme et qui est la plus porteuse de changements. Nous avons, pour finir, tenté de mettre en évidence quelques conditions importantes à respecter, tant en formation initiale que continue, si on veut faire de la mise en œuvre du nouveau programme une occasion de renouvellement des pratiques pédagogiques et didactiques : ne pas aborder les liens théorie-pratique sous l'angle d'un simple rapport d'application ; ne pas inscrire le changement en complète rupture avec les pratiques existantes.

BIBLIOGRAPHIE

- Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*, New York, Chandler Pub. Cy. ; traduction française : *Vers une écologie de l'esprit*, Paris, Seuil, 1980.
- Bettencourt, A. (1993). « The construction of knowledge : A radical constructivist view », dans K. Tobin (dir.), *The Practice of Constructivism in Science Education*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, p. 39-51.
- Brien, R. (1994). *Science cognitive et formation*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Carbonneau, M. et M.-F. Legendre (2002). « Pistes pour une relecture du programme de formation et de ses référents conceptuels », *Vie pédagogique* (123), avril-mai, p. 12-17.
- De Rosnay, J. (1975). *Le macroscopie : vers une vision globale*, Paris, Seuil.
- Dwyer, D. (1994). « Apple classroom of tomorrow : What we've learned ? », *Educational Leadership*, 51(7), p. 4-11.
- Fourez, G. (1992). *La construction des sciences*, Montréal, ERPI.
- Fourez, G., V. Englebert-Lecomte et P. Mathy (1997). *Nos savoirs sur nos savoirs : un lexique d'épistémologie pour l'enseignement*, Paris, Bruxelles, De Boeck Université.
- Gagné, E.D. (1985). *The Cognitive Psychology of School Learning*, Boston, Little Brown Publishing Company.
- Good, R.G., J.H. Wandersee et J. St-Julien (1993). « Cautionary notes on the appeal of the new "ism" (constructivism) in science », dans K. Tobin (dir.), *The Practice of Constructivism in Science Education*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, p. 71-91.
- Jonnaert, Ph. (2004). « Une compétence peut-elle être décontextualisée ? », dans Ph. Jonnaert et A. M'Batika (dir.), *Les réformes curriculaires*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 69-88.
- Jonnaert, Ph. (2001). « La thèse socioconstructiviste dans les nouveaux programme d'études au Québec : un trompe l'œil épistémologique ? », *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 1(2), p. 223-230.
- Kuhn, T. (1972). *La structure des révolutions scientifiques*, Paris, Flammarion.
- Larochelle, M. et J. Désautels (1992). *Autour de l'idée de science : itinéraires cognitifs d'étudiants*, Québec, Presses de l'Université Laval et Bruxelles, De Boeck Université.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*, Montréal, Guérin.
- Legendre, M.-F. (1998). « Transformer les savoirs pour les rendre accessibles aux élèves », *Vie pédagogique* (108), septembre-octobre, p. 35-38.
- Legendre, M.-F. (2000). *La logique d'un programme par compétences*, Conférence pour le Ministère de l'Éducation du Québec, Saint-Hyacinthe, mai.

- Legendre, M.-F. (2001a). « Favoriser l'émergence de changements en matière d'évaluation des apprentissages », *Vie pédagogique*, septembre-octobre, p. 15-19.
- Legendre, M.-F. (2001b). « Sens et portée de la notion de compétence dans le nouveau programme de formation », *Revue de l'AQEFLS*, 23(1), p. 12-30.
- Legendre, M.-F. (2002). « Le programme des programmes : le défi des compétences transversales », dans C. Gauthier et D. Saint-Jacques (dir.), *La réforme des programmes scolaires au Québec*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 24-57.
- Lemke, J.-L. (1997). « Cognition, contexte, and learning : A social semiotic perspective », dans D. Kirshner et J.A. Withson (dir.), *Situated Cognition : Social, Semiotic, and Psychological Perspectives*, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, p. 37-57.
- Le Moigne, J.-L. (1994). *Le constructivisme : Tome I Des fondements*, Paris, ESF éditeur.
- Ministère de l'Éducation (2000). *Programme de formation de l'école québécoise*, version provisoire, Québec, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*, version approuvée, Québec, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.
- Morin, E. (1982). *Science avec conscience*, Paris, Fayard.
- Perrenoud, P. (1997). *Développer des compétences dès l'école*, Paris, ESF éditeur.
- Perrenoud, P. (1998). « L'école saisie par les compétences », intervention au colloque de l'Association des cadres scolaires du Québec, *Former des élèves compétents ; la pédagogie à la croisée des chemins*, décembre, Québec, p. 9-11.
- Perrenoud, P. (1999a). « Transférer ou mobiliser ses connaissances ? D'une métaphore à l'autre : implications sociologiques et pédagogiques », *Raisons éducatives* (2) (version provisoire du 16 septembre 1999).
- Perrenoud, P. (1999b). « Construire des compétences, tout un programme », *Vie pédagogique* (112), septembre-octobre, p. 16-20.
- Piaget, J. (1965). *Études sociologiques*, Genève, Librairie Droz.
- Piaget, J. (dir.) (1967). *Logique et connaissance scientifique*, Paris, Éditions NRF, collection La Pléiade.
- Rapport Inchauspé (1997). *Réaffirmer l'école*, Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum, Québec, Ministère de l'Éducation.
- Saint-Onge, M. (1992a). « Les objectifs pédagogiques : pour ou contre ? », *Pédagogie collégiale*, 6(2), p. 23-38.
- Saint-Onge, M. (1992b). « Les objectifs pédagogiques : pour ou contre ? Les pistes de développement », *Pédagogie collégiale*, 6(3), p. 10-15.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*, New York, Jossey-Bass.
- Simon, H. (1969). *The Sciences of the Artificial*, Cambridge, The MIT Press, 2^e édition augmentée, 1981, Cambridge, Mass., The MIT Press ; traduction française : *Sciences des systèmes, sciences de l'artificiel*, Paris, Dunod, 1990.

- Tardif, J. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information : quel cadre pédagogique ?*, Paris, ESF éditeur.
- Tobin, K. et D. Tippins (1993). « Constructivism as a referent for teaching and learning », dans K. Tobin (dir.), *The Practice of Constructivism in Science Education*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, p. 3-20.
- Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage*, Paris, La Dispute.

CHAPITRE

2

Les programmes d'études à l'heure du constructivisme et du socioconstructivisme Quelques réflexions

Jacques Désautels
Université Laval et CIRADE
jacques.desautels@fse.ulaval.ca

Marie Larochelle
Université Laval et CIRADE
marie.larochelle@fse.ulaval.ca

RÉSUMÉ

Un programme d'enseignement n'est pas un acteur éducatif quelconque. Grâce à ses diverses connexions, notamment avec les procédures d'évaluation, il a la capacité de (re)configurer la situation éducative, en dictant ce qui doit être tenu pour légitime et recevable non seulement sur le plan des contenus et des pratiques d'enseignement, mais aussi sur celui de l'épistémologie qui les informe. Par exemple, la réforme scolaire qui est en cours au Québec se réclame d'une épistémologie dite constructiviste. Que faut-il entendre par là ? De quel type de constructivisme s'agit-il ? Voilà quelques-unes des questions à l'origine de ce chapitre, qui jette un éclairage sur ce que l'on peut entendre par constructivisme et par socioconstructivisme.

La réforme scolaire amorcée, il y a déjà quelques années, par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) comprend un ensemble diversifié de chantiers (décentralisation des pouvoirs, nouvelles structures locales, etc.) dont celui de la réforme des programmes d'études du primaire et du secondaire. Cette réforme constitue une opération sociopolitique complexe puisque tout programme constitue l'une des formes de « traduction » des finalités qu'un État assigne à l'éducation suivant une certaine représentation de la société et du comment il faut penser et agir au sein de celle-ci. En ce sens, un programme n'est pas un acteur éducatif quelconque. Grâce à ses diverses connexions, notamment avec les procédures d'évaluation, il a la capacité de (re)configurer la situation éducative, en dictant ce qui doit être tenu pour légitime et recevable tant sur le plan des contenus et des moyens d'enseignement pédagogiques que sur celui de l'épistémologie qui les informe.

À cet égard, la réforme en cours tient de la valse-hésitation. Ainsi, au moment où nous avons rédigé ce texte, elle se réclamait du cognitivisme et du socioconstructivisme. Ce mélange des genres a de quoi surprendre, d'autant plus que, quelques années auparavant, lors de la réforme des programmes de sciences du secondaire, entre autres, c'était le constructivisme (plutôt un certain constructivisme) qui avait la cote. Il serait sans doute fort instructif de faire la sociogenèse de ce changement d'affinité paradigmatique, tout comme de l'étonnante association du cognitivisme et du socioconstructivisme qui en est résultée. Mais tel n'était pas notre objectif : nous voulions tout simplement, à partir des propos sur la cognition que véhiculait le programme de formation pour le préscolaire et le primaire de l'époque (MEQ, 2000, section 1.5), jeter un éclairage sur ce que l'on peut entendre par constructivisme et par socioconstructivisme.

Depuis ce temps, des modifications ont été apportées à ce qui tenait lieu de mise en bouche épistémologique du programme, avec pour résultante un retournement paradigmatique de plus ! On a ainsi fait disparaître toute allusion aux perspectives cognitiviste et socioconstructiviste pour se rabattre sur un couple tout aussi, sinon plus, étrange, soit le béhaviorisme et le constructivisme, en recourant à une justification chèvre-chou. Sous la rubrique qui a pour titre « Un programme qui reconnaît l'apprentissage comme un processus actif » (MEQ, 2001, p. 5), on raconte ainsi, sans frémir, que certains apprentissages seraient d'inspiration béhavioriste parce que relevant de la mémorisation, alors que d'autres se rattacheraient plutôt au constructivisme, compte tenu de la restructuration des connaissances qu'ils impliquent. Or, par définition, le béhaviorisme (classique) n'est guère porté sur les processus actifs. Il s'est rendu célèbre par une conception qui situe l'apprentissage non pas comme un processus dont le sujet est le maître d'œuvre, mais bien comme une modification de comportement résultant de contraintes externes ; l'apprentissage s'y décline donc sous le mode du

subi plutôt que de l'agi, contrairement à ce que suggère l'intitulé de la section. Par ailleurs, laisser entendre que, dans une perspective constructiviste, les formes d'apprentissage faisant appel à la mémorisation n'ont pas droit de cité tient du farfelu... ou de la mauvaise foi. On n'a qu'à penser aux travaux de Piaget et de ses collaborateurs et collaboratrices qui, en montrant que ce dont on se souvient, c'est ce que l'on comprend, ont contribué à renouveler le discours sur le travail de la mémoire ainsi que sur ses relations avec le développement de l'intelligence. De plus, en bons pragmatistes, les constructivistes savent fort bien qu'il est des situations où les routines, les automatismes, en deux mots les connaissances incorporées, sont bien plus viables et fiables que les longues délibérations. Le constructivisme ne se désintéresse donc pas des questions de mémoire ; mais il se démarque radicalement du modèle mécaniste qui fait de la mémoire une proche parente du système de mise en réserve d'un ordinateur, et de l'apprentissage une activité désincarnée.

Bref, un étrange retournement si l'on tient compte que, tout en s'apparentant sous certains aspects à un coup d'État, un changement de paradigme n'est jamais aussi subit ni une simple question d'humeur ; si l'on tient compte également que, dans les différents avis de la Commission des programmes d'études (CPE, mai 2000, février 2001a, juin 2001b), dont la mission est justement de conseiller le ministre sur toute question relative aux programmes d'études et à leur approbation, le socioconstructivisme est toujours partie prenante de la réforme. C'est pourquoi, malgré le changement de cap du programme, nous avons cru utile de maintenir le cap de notre texte et de nous en tenir à notre propos initial, soit de traiter brièvement du constructivisme, du socioconstructivisme et de leurs exigences respectives.

Il va sans dire que la célèbre maxime de Maturana, « *everything said is said by someone* », s'applique à notre propos. C'est d'ailleurs une précaution d'usage typique du constructivisme et du socioconstructivisme. Aucun savoir, aucun propos, ne vient de nulle part. Ce n'est que par la mise en œuvre d'une technologie littéraire particulière, telle celle qui sous-tend l'écrit scientifique contemporain, qu'un texte accomplit cet « effet proprement politique », dirait Bourdieu (1994), qui consiste à convaincre le lecteur ou la lectrice qu'il est bel et bien en contact immédiat avec le monde « tel qu'il est ».

Notons enfin qu'à deux reprises dans le texte, nous faisons usage d'un procédé séculaire en philosophie, qui consiste à mettre en scène une discussion entre deux protagonistes. Cette mise en scène, qui tranche avec la forme narrative orthodoxe, a pour objectif d'illustrer d'une autre façon la thèse soutenue et quelques-uns de ses principaux points d'ancrage. D'une certaine manière, nous versons, nous aussi, dans le mélange des genres !

1. LES MODÈLES DE COGNITION ET LES PROGRAMMES D'ÉTUDES

Comme nous l'avons évoqué ci-dessus, les programmes d'enseignement constituent l'un des acteurs importants de la situation éducative en instaurant ce qui doit être tenu pour des savoirs légitimes. Par exemple, l'organisation des activités quotidiennes de la classe est en grande partie modelée en fonction de l'importance accordée aux diverses disciplines scolaires et, dès lors, l'élève y apprend plus ou moins implicitement « ce qui compte comme savoir » (Désautels, 1998). C'est ainsi que la hiérarchie sociale des savoirs, et des pouvoirs qu'ils emportent avec eux, selon l'expression de Foucault (1971), est re-produite et naturalisée, comme l'illustrent ces propos d'étudiants et d'étudiantes fréquentant des programmes de sciences humaines au collégial : il y aurait les « vraies » sciences, porteuses de formules et de faits attestés, et les « autres », lourdes d'humanité et légères, en quelque sorte, en faits attestés.

Quand j'entends science, je pense plus à science [du genre] les atomes, les maths, la physique, tout ça. On parle de sciences humaines, l'étude des humains, [...] c'est de la science, mais pour moi c'est pas vraiment ça. [...] C'est comme deux niveaux : les sciences humaines, c'est plus en surface ; les sciences pures, c'est plus en profondeur. (EC-2)

Il y a science et il y a sciences humaines. Parce que les sciences humaines, il n'y a rien de prouvé alors que les sciences... 1 + 1, ils peuvent le prouver. Les sciences humaines sont basées sur l'être humain et, à mon avis, l'être humain, c'est pas bien sûr [fiable]. Il change d'avis comme il change de chemise. (EJ-1)

[O]n dit « sciences » humaines. Je ne sais pas pourquoi. Quand on dit « science », c'est science, c'est science pure. Sciences humaines, ça devrait s'appeler plus relations humaines. [...] [C'est plus scientifique les sciences pures] parce qu'elles ne jouent pas beaucoup avec les mots ; c'est plus avec des formules. [...] Elles jouent avec les formules, les substances. [Elles] sont en contact avec le matériel. Nous autres, on n'a rien pour étudier, on n'a pas de formules pour étudier. C'est impossible de chercher les côtés d'une personne à partir d'une formule ; c'est le subconscient, à cause qu'il travaille. (EC-1) (cités dans Gauthier, 1995, p. 97, 98, 99)

Par ailleurs, comme nous l'avons aussi évoqué, les programmes intègrent, plus ou moins explicitement selon le cas, un modèle de la cognition qui s'appuie sur une représentation de la production et du statut épistémologique des savoirs en cause et de leur appropriation par des élèves en contexte scolaire. Par exemple, le programme d'études de sciences physiques en vigueur depuis 1990, dans les écoles secondaires du Québec, se réclame explicitement d'une épistémologie constructiviste.

Sur le plan épistémologique, c'est une perspective « constructiviste » qui est privilégiée. La science est considérée comme une « construction » de l'intelligence en quête de connaissance et de compréhension de faits et phénomènes présents dans notre environnement. Il n'est donc pas étonnant que le présent programme vise à aider les élèves à construire leur connaissance et à se construire. (Ministère de l'Éducation, 1990, p. 12)

Or, la promotion d'une épistémologie particulière n'est pas sans incidences sur le plan de l'orientation de l'enseignement tout comme sur celui du type de rapport au savoir/pouvoir que les élèves développeront dans leurs tentatives de s'approprier ces savoirs, comme en témoignent d'ailleurs les points de vue précités (Désautels, 2002). C'est pourquoi, comme nous l'avons indiqué d'entrée de jeu, il nous semble intéressant de proposer quelques éléments de réflexion sur les modèles de cognition constructiviste et socioconstructiviste, ne serait-ce que pour suggérer que le socioconstructivisme dont se réclament les nouveaux programmes n'épuise pas la problématique ni les potentialités de ce modèle qui requiert que l'on transforme, et la formule est de Geertz (1999), « la façon dont nous pensons la façon de penser » (p. 29). Cet extrait du programme destiné au préscolaire et au primaire et qui, lors de la rédaction de ce texte, était le seul programme portant imprimatur, est instructif à ce propos, en ce qu'il ne semble guère « habité » par ce renversement de perspective ; tout au plus, comme sur une carte géographique rafraîchie, repère-t-on quelques routes ou lacs de plus (pairs, interactions sociales). Mais les principes de la cartographie, pour emprunter de nouveau à Geertz, ne semblent guère changés :

Dans le Programme de formation, la conception de l'apprentissage retenue prend appui sur l'apport des sciences cognitives, c'est-à-dire d'un ensemble de disciplines s'intéressant à divers aspects de l'apprentissage et de la connaissance. Inscrite dans les perspectives cognitiviste et socioconstructiviste, cette conception veut que l'apprentissage nécessite une démarche d'appropriation personnelle de l'apprenant, démarche qui prend appui sur ses ressources cognitives et affectives et qui subit fortement l'influence de l'environnement culturel et des interactions sociales. L'apprentissage y est donc considéré comme un processus à la fois cognitif, affectif et social. Ce processus implique une modification des acquis antérieurs de l'élève et une réorganisation de sa structure cognitive qui rendent possibles de nouvelles acquisitions.

Dans le cadre de programmes axés sur le développement de compétences et tenant compte du principe selon lequel l'apprentissage est une construction, il est reconnu que l'élève se trouve dans un environnement favorisant l'apprentissage lorsqu'il est en présence de situations complexes et signifiantes, représentant un défi à sa mesure. Dans un scénario typique d'apprentissage, les interactions de l'élève avec ses pairs et le soutien de l'enseignant le conduisent à élaborer une repré-

sensation de la situation, à envisager diverses façons d'exécuter la tâche, à construire et à mobiliser des ressources à cette fin et à procéder, en cours et en fin d'activité, à l'évaluation de sa démarche.

Cette façon de concevoir l'apprentissage accorde une importance primordiale au déséquilibre cognitif, c'est-à-dire à la remise en question de ses propres croyances et représentations dans le processus de construction des connaissances et de développement des compétences. Cette remise en question se fait lorsque l'élève ne peut agir adéquatement dans une situation à laquelle il est confronté. Un questionnement est le plus souvent nécessaire pour l'amener à se référer à ses acquis antérieurs afin d'en saisir les limites, à confronter ses représentations avec celles de ses pairs, à rechercher et à valider de l'information en consultant des personnes-ressources ou des sources documentaires diverses. Tout au long de sa démarche, il fait appel à des stratégies d'ordre cognitif, affectif et motivationnel afin de rétablir un équilibre entre ses représentations et sa nouvelle compréhension de la réalité. (Ministère de l'Éducation, 2000, p. 6-7)

2. CONSTRUCTIVISME RADICAL OU CONSTRUCTIVISME TRIVIAL

Le constructivisme pourrait être en butte aux questions et aux remises en cause les plus variées si, à l'instar de certaines écoles de pensée, il ne déclinait pas son identité épistémologique, c'est-à-dire les contraintes à l'intérieur desquelles il opère. Et là-dessus, le constructivisme, qu'il s'agisse du constructivisme piagétien ou de celui mis de l'avant par Glasersfeld, est clair : il n'est pas une théorie du monde, mais bien de l'organisme qui se construit une théorie du monde. C'est pourquoi, dans cette perspective, les connaissances et les savoirs sont dits opératoires, c'est-à-dire qu'ils ne dévoilent pas une réalité préorganisée et porteuse en soi d'une charge cognitive, mais témoignent plutôt des moyens pratiques que nous avons inventés « pour coordonner et gérer des expériences, la variété des expériences étant toujours limitée par les intérêts particuliers d'une période donnée » (Glasersfeld, 2004, p. 312). En d'autres termes, les connaissances et les savoirs rendent compte non pas de « ce qui est » mais de « ce qu'on peut faire », étant entendu qu'on ne peut pas faire n'importe quoi¹ !

1. N'en déplaise à ceux et à celles qui aiment bien confondre constructivisme et idéalisme ou, encore, constructivisme et solipsisme, les constructivistes ne vivent pas dans un monde fictif. Comme tout un chacun, ils ne prisent guère le jeu du passe-muraille et préfèrent sortir d'une pièce par la porte !

C'est d'ailleurs pourquoi on ne peut jamais dire que le succès de nos connaissances ou de nos savoirs témoigne de leur conformité à cette réalité ontologique qui fait la fortune du réalisme naïf. On peut bien sûr y croire. Mais, d'un point de vue rationnel, tout ce que l'on peut conclure, souligne Glasersfeld (2004, p. 297), « c'est que le monde réel nous permet de percevoir et de penser certaines choses. Lorsqu'une prédiction est juste, tout ce qu'une ou un constructiviste peut dire, c'est que le savoir – ou la connaissance – qui a permis de la formuler s'est révélée viable dans ces circonstances particulières ».

Il revient à Glasersfeld (1995, 1990) d'avoir qualifié ce type de constructivisme de constructivisme radical et de le distinguer, du même souffle, de constructivismes alors dits triviaux. Certes, soutient Glasersfeld, on reconnaît désormais presque partout dans les milieux d'éducation que les élèves sont des sujets actifs qui construisent leurs propres connaissances. Toutefois, on ne s'interroge guère sur le statut épistémologique de ces constructions. Ainsi en est-il de la plupart des modèles cognitivistes de l'apprentissage en vogue, fondés paradoxalement sur des travaux déjà anciens en intelligence artificielle (Varela, 1989), qui stipulent que les sujets reçoivent de l'environnement des informations qu'ils traiteraient selon les modalités et mécanismes types d'un ordinateur (comparaison, classement, filiation, mise en mémoire, etc.), constituant ainsi leurs connaissances. Autrement dit, même si une telle conception reconnaît une certaine activité de connaissance aux élèves, elle ne remet pas pour autant en question l'idée selon laquelle ces connaissances seraient des représentations d'une réalité donnée à voir et à décoder, et posée en extériorité par rapport aux sujets. Or, c'est justement sur ce point que le constructivisme radical se démarque des formes triviales de constructivisme.

En effet, comme on l'a déjà indiqué, dans la perspective de Glasersfeld, les connaissances ne sont pas assimilées à des représentations dont le statut épistémologique correspondrait à une copie, à un reflet spéculaire de la réalité (Rorty, 1990). Elles sont plutôt conçues comme des structures conceptuelles par lesquelles un sujet donne un sens à ses expériences et réalise ses projets ou ses objectifs, comme le suggèrent ces propos :

[C']est une question, non pas de se faire une copie de la structure du monde réel, mais plutôt de se construire une carte des itinéraires par lesquels on peut cheminer à travers le monde et arriver aux buts qu'on a choisis.

Une métaphore pourrait être utile. Imaginez-vous une nuit sans aucune lumière. Vous vous trouvez dans une forêt dont vous voudriez sortir. Vous avancez très lentement. Tous les deux ou trois pas vos pieds ou vos mains heurtent contre un obstacle et vous êtes contraint de dévier de la direction que vous voudriez maintenir. Finalement, après je ne sais combien

de temps, vous voyez des étoiles et vous vous apercevez que la forêt est derrière vous. Si, à ce moment, vous vous demandez « qu'est-ce que je sais de cette forêt ? », vous devriez vous dire que la seule chose que vous en avez connu, c'est un possible chemin de sortie, une façon d'y passer. Et ce savoir vous l'avez acquis en avançant et en tenant compte de vos mouvements qui vous portaient en avant. C'est dans ce sens que je parle de savoir qui nous permet de cheminer à travers le monde. (Glaserfeld, 1985, p. 3)

C'est pourquoi, comme on l'a aussi indiqué, les connaissances sont appréhendées sous le mode de la performance, c'est-à-dire que leur construction et leur maintien ont à voir avec ce qu'elles autorisent dans le temps et dans l'espace. Elles ne peuvent donc pas être déconnectées des activités du sujet, du succès ou, au contraire, de la mise en échec de celles-ci, bref du pouvoir qu'elles lui confèrent pour performer son monde. Par ailleurs, la stabilité ainsi que la viabilité de ces connaissances sont des conquêtes qui, sous l'effet de contraintes ou d'obstacles, peuvent être remises sur le métier. Tout comme dans le monde des savoirs savants, le sujet peut alors élaborer des hypothèses *ad hoc*, inventer des règles et des cas d'exception, etc. Il peut aussi réorganiser ses connaissances, y effectuer des distinctions inédites, ou, encore, en fabriquer d'autres et poursuivre en quelque sorte sa route sur de nouveaux parcours.

En somme, dans la perspective constructiviste radicale, la carte n'est pas le territoire, selon la belle métaphore imaginée par Korzybski (1933) pour parler de la cognition². Bien plus, toute carte ne peut être comparée qu'à une autre carte en vue d'en établir la fonctionnalité, et ce, au regard non pas d'un « territoire » existant en soi, mais bien du projet et des buts visés (Fourez, 2003)³.

On comprend alors sans peine que s'inspirer d'une telle conception de la cognition suppose des ruptures importantes au regard de l'épistémologie réaliste qui sous-tend le plus souvent la scène éducative et qui conduit à présenter les savoirs enseignés comme un monde d'objets, d'instances réifiées, jouissant de surcroît d'une immunité épistémologique qui échapperait aux autres savoirs, notamment ceux des élèves. En effet, si toute

2. Cette conception pragmatiste du savoir et de sa production a été et demeure très féconde pour penser la cognition, comme en témoigne une série de travaux et de débats actuels dans le domaine de l'éducation (Steffe et Gale, 1995 ; Laroche, Bednarsz et Garrison, 1998) et, en particulier, le livre coordonné par Steffe et Thompson (2000) qui fait explicitement référence à la thèse de Glaserfeld.

3. Par ailleurs, et c'est là un aspect souvent oublié dans les débats sur la relativisation des points de vue, reconnaître le caractère construit, donc contingent, de toute connaissance implique que l'adhésion à un point de vue est une affaire de choix et que l'on aurait donc pu construire autrement...

connaissance est toujours la connaissance d'un sujet ou d'un collectif, on ne peut plus faire comme si les savoirs enseignés venaient de nulle part, comme s'ils n'étaient pas les porte-parole de ceux et de celles qui les ont inventés et qui ont veillé à leur établissement et à leur standardisation. De façon symétrique, on ne peut pas non plus ignorer que les élèves n'ont pas attendu leur entrée à l'école pour se faire une tête sur les phénomènes ou les événements qui peuplent leur quotidien et qu'ils ont, eux aussi, bricolé des récits, des explications qui leur permettent de les négocier de façon viable et, éventuellement, de contribuer, en tant que membre d'un groupe ou d'un collectif, à la standardisation de ces savoir-faire, de ces savoir-cheminer dans la vie de tous les jours. Comme le rappelle avec humour Pépin (1994), ils ne savent peut-être pas ce que l'on aimerait qu'ils savent, mais ils ne sont sûrement pas en « déficit cognitif ». Ils ont d'ailleurs, le plus souvent, de bonnes raisons de faire ce qu'ils font ou de croire ce à quoi ils croient, même si, du point de vue d'une communauté particulière (scientifique, littéraire, etc.), ces raisons ne sont pas valides.

En d'autres termes, envisager l'action éducative à la lumière du constructivisme radical suppose que l'on reconnecte les savoirs en cause aux intérêts et aux projets qui les ont fait naître, qu'on les ré-humanise en quelque sorte et que l'on passe ainsi d'un monde d'objets à un monde de sujets... pour qui il y a des objets, selon le mot de Bourdieu (1997). C'est là un remaniement qui a de quoi faire regretter le nid douillet du réalisme, car, tant et aussi longtemps que l'on envisage les savoirs dans la perspective d'un monde d'objets de surcroît « dévoilés », les effets de nos discours et de nos pratiques ne sont pas très gênants : on dit ce qui est, les faits sont les faits, les chiffres parlent d'eux-mêmes, et les élèves n'ont qu'à bien se tenir. Mais dès que l'on adopte cette posture épistémologique qui relativise les points de vue, qui relie les énoncés à leurs circonstances d'énonciation, comme disent les linguistes, des questions impensables lorsqu'on se confine à un monde d'objets deviennent alors légitimes, telle la question relative au pouvoir d'imposer un type de savoir (par exemple, le savoir scientifique), comme seule référence admissible et raisonnable pour dire le monde dont on fait l'expérience et orienter l'action.

3. INTERMÈDE I

Arnaud : *Avant d'aborder la question du social et, éventuellement, celle du socioconstructivisme, il me paraît important de préciser davantage ce pour quoi les constructivistes radicaux soutiennent que le territoire est inconnaissable, ne crois-tu pas ?*

Mathilde : *Si je me souviens bien, il faut retourner aux philosophes sceptiques qui, selon Glasersfeld, soutenaient l'impossibilité logique d'une telle comparaison, car si on peut comparer une représentation avec ce qu'elle est [censée] représenter, cette représentation est inutile puisqu'on aurait immédiatement accès à ce qui est ! On ne peut donc que comparer une représentation à une autre représentation, une carte à une autre carte, en fonction de leur utilité, de ce qu'elles permettent de faire. L'histoire des sciences est intéressante de ce point de vue. On voit assez bien comment, par exemple, les diverses théories atomiques représentent ce que l'on nomme atome d'une manière [diamétralement] différente et incompatible, incommensurable, dirait Kuhn...*

Arnaud : *Donc, c'est en fonction de leur utilité, et non pas de leur adéquation à une réalité dite ontologique, que la pertinence des représentations est estimée. C'est sans doute ce pragmatisme qui déstabilise... d'autant plus que les savoirs sacrés, échappant à toute vicissitude humaine, en prennent pour leur grade ! Si je comprends bien le point de vue de Glasersfeld, les connaissances sont adaptatives dans la mesure où elles participent d'une rééquilibration ou d'une auto-organisation incessante des structures conceptuelles du sujet en fonction de son projet.*

Mathilde : *C'est aussi ma compréhension. Mais c'est un usage peu répandu du concept d'adaptation. Il ne s'agit pas d'une adaptation à un environnement extérieur, à la manière du moule et du bronze qu'il permet de produire, on ne s'adapte pas à... On adapte plutôt nos connaissances, on établit de nouvelles distinctions afin de mieux négocier les contraintes, et de maintenir ou de réaliser son projet. D'ailleurs, et Piaget était très clair là-dessus, ce qui est considéré comme une perturbation par un sujet dépend de son histoire, de ses activités de cognition. La perturbation est construite par le sujet en fonction de sa compréhension d'une situation ou d'un événement, de ses activités et, bien sûr, de son projet. Il me semble qu'il illustrait cela en évoquant sa méconnaissance de la corruption chez les gouverneurs romains, méconnaissance, disait-il, qui pouvait bien sûr être vue comme une lacune dans sa culture, mais qui ne constituait pas une perturbation puisqu'elle ne contrecarrait pas la réalisation de ses travaux. En revanche, s'il s'était intéressé à la corruption des gouverneurs d'aujourd'hui, il aurait sans doute eu intérêt à combler cette lacune...*

Arnaud : *En somme, c'est comme si chaque sujet connaissant était isolé du monde et des autres puisqu'il ne peut jamais comparer ses représentations et la réalité. C'est d'ailleurs ainsi que je comprends les propos de Maturana et Varela (1994) : le système nerveux est clos sur le plan de l'information. Tout ce que traite ce système, ce serait des influx plus ou moins intenses mais qui ne fournissent pas d'informations à propos de la source, de la qualité d'une perturbation (Foerster, dans Segal, 1990). Par exemple, si je suis face au mur, les mains derrière le dos, je ne pourrai pas distinguer si la source de chaleur que l'on approche de mes mains provient d'une allumette ou d'une tige de métal chauffée au rouge. Évidemment, dans un tel cas, il est difficile de faire référence au modèle habituel de la communication pour parler des interactions entre des sujets.*

Mathilde : *C'est sans doute pourquoi Glasersfeld invite à envisager le langage non pas comme un véhicule de significations, mais plutôt comme un instrument permettant de coordonner des actions et des interactions entre des sujets. Par exemple, je ne peux pas savoir exactement quelle signification tu accordes au mot « mère ». Cela dépend de tes expériences, et tout ce que je peux espérer c'est qu'au moment où tu l'utilises dans un contexte donné, j'estimerai que j'en fais le même usage et j'aurai alors l'impression que l'on partage la signification du mot.*

Arnaud : *Tu as raison d'insister sur cette impression, car on ne peut avoir accès aux significations comme telles d'autrui. Le partage ne signifie pas une intersection plus ou moins importante des significations, mais plutôt une activité réalisée en commun, tel le partage d'un repas, d'une bouteille de vin : on ne peut manger le même morceau de pain ni boire le même vin... Sur ce plan, Glasersfeld semble d'accord avec le point de vue de Wittgenstein (1961) : la signification des mots est liée à leur usage dans le contexte de jeux de langage, eux-mêmes associés à des « formes de vie ».*

Mathilde : *Il apprécie aussi grandement le point de vue de Foerster (1992) qui utilise la métaphore de la danse pour décrire ce qu'il appelle la fonction dialogique du langage. Les sons que nous produisons (mots, phrases, etc.) constituent, dit-il, une invitation que nous faisons à l'autre de faire quelques pas de danse. Ces sons peuvent créer une résonance qui permettra aux partenaires de créer une véritable chorégraphie conversationnelle.*

Arnaud : *On pourrait continuer longtemps cette conversation autour des travaux de nos amis autrichiens et il y a fort à parier qu'on ne leur rendrait pas justice. Mais nous avons en main suffisamment d'éléments*

pour jeter un premier coup d'œil sur le discours des programmes avant de nous aventurer sur le terrain du socioconstructivisme, qu'en dis-tu ?

Mathilde : *Il me paraît évident que le programme de sciences physiques de 1990 présente un point de vue qui s'apparente à ce que Glasersfeld appelle le constructivisme trivial. On reconnaît que l'élève construit ses connaissances mais, du même souffle, on affirme qu'elles visent à expliquer des faits et des phénomènes qui seraient déjà là dans l'environnement ! C'est le retour de la pédagogie de la re-découverte, non ? Il me semble que les travaux réalisés depuis plus de trente ans dans le domaine de la sociologie des sciences, notamment, n'ont guère d'écho dans ce programme (Désautels, 1999 ; Jasanoff, Markle, Petersen et Pinch, 1995).*

Arnaud : *Le discours des nouveaux programmes me semble un peu moins caricatural sur ce plan. Il présente l'élève comme un sujet actif qui construit et reconstruit ses connaissances lorsque, dans des situations, celles-ci ne sont plus viables, ne lui permettent pas de réaliser ses buts ou ses projets. Il accorde aussi une certaine importance aux interactions sociales (pairs, enseignant) dans la construction d'une représentation d'une situation problématique dont la solution sollicite la mobilisation de ressources variées. Enfin, il est question de déstabilisation, de déséquilibre cognitif dans le processus d'apprentissage. On peut sans doute y voir un rapprochement avec la thèse du constructivisme radical. C'est timide, mais...*

Mathilde : *À première vue, si l'on pense qu'un programme d'études ne constitue pas un traité pédagogique, tu as sans doute raison. Mais quand on y regarde de plus près... Bien sûr, on accorde une place importante aux interactions avec les autres dans l'élaboration des connaissances, mais vient le moment où le travail des élèves doit être, dit-on, validé auprès des personnes-ressources ou des sources documentaires. Cela pose à mon avis toute la question du rapport au savoir que les élèves construisent à l'école. Si valider signifie constamment évaluer ses propres prestations à l'aune des « vrais » savoirs détenus par l'enseignante ou le manuel, alors les connaissances des élèves risquent d'être une fois encore dépréciées. C'est un type de rapport au savoir qui ne me semble guère émancipatoire (Laroche, 2002).*

Arnaud : *Ne crois-tu pas que Fourez (1997) formule bien ce problème lorsqu'il soutient que, parmi les tâches de l'alphabétisation scientifique et technique, les élèves devraient apprendre à faire un bon usage des savoirs standardisés, entre autres ?*

Mathilde : *Bien d'accord, les élèves n'ont pas à ré-inventer la roue. Mais ce bon usage suppose aussi de comprendre que cette standardisation ne tient pas de la génération spontanée : il y a des conditions, des alliances, des réseaux, bref une histoire qui a permis que cette standardisation s'accomplisse. Or, dans les nouveaux programmes, les disciplines et les savoirs me semblent encore réifiés. Si on mentionne à l'occasion qu'ils sont le produit d'une histoire, c'est pour faire ressortir leur caractère nécessaire et inévitable. Vois cet énoncé du nouveau programme du préscolaire et du primaire : « La mathématique est considérée comme un langage universel particulier et un outil d'abstraction » (Ministère de l'Éducation, 2000, p. 209). On croit rêver. Comme si cette universalité, diraient Fourez et ses complices (1997), n'était pas de même mouture que celle de l'anglais, c'est-à-dire imposée...*

Arnaud : *Et on n'en est pas à une contradiction près : s'appuyer simultanément sur le cognitivisme et le socioconstructivisme, comme il est écrit dans le programme, constitue aussi une contradiction de taille, non ? J'avoue que je ne vois pas du tout comment on peut justifier cette cohabitation... Comment passe-t-on d'une forme de mentalisme à la coconstruction dans l'interaction ? C'est comme si les activités, les interactions sociales, étaient des sortes de « par conséquent » des scripts ou des schèmes mentaux des individus. N'est-ce pas plutôt l'inverse que suppose le socioconstructivisme, c'est-à-dire que, dans le cours des interactions, se produisent et se négocient des versions de la réalité... voire, si ce sont des épistémologues, des versions de la cognition (rires) ? Autrement dit, comme dirait Geertz (1999), ne faut-il pas changer de principes de cartographie ?*

4. QUELQUES NOTES À PROPOS DU SOCIOCONSTRUCTIVISME

Comme nous l'avons souligné plus haut, le constructivisme radical rompt avec l'idée que les connaissances refléteraient l'objet ou la réalité en soi. Dans ce type de constructivisme tout comme dans le constructivisme mis de l'avant par Piaget, la réalité est toujours ainsi la réalité d'un sujet et les connaissances sont tenues pour représentatives de ses façons de cheminer et d'agir dans le monde. Il y a donc rupture avec l'objet, et les feux de la rampe, si on peut dire, sont braqués sur le sujet-qui-connaît.

Le socioconstructivisme suppose une rupture de plus et qui est loin d'être négligeable dans le contexte des sociétés occidentales, notamment nord-américaines (Mehan, 1996). En effet, en passant d'une conception de

« la pensée dans la tête » à une conception de « la pensée dans le monde », pour reprendre une fois encore une expression de Geertz (1999), le socioconstructivisme invite à rompre avec la tendance à « psychologiser » les conduites de cognition et à situer leurs origines « sous la peau et entre les oreilles » plutôt que de les envisager comme partie prenante d'un contexte d'interaction. Il invite ainsi, comme nous l'avons souligné ailleurs (Larochelle et Désautels, 2001), à considérer le savoir comme participant d'une affaire argumentative (Säljö, 1998), d'une négociation sociodiscursive qui relève à la fois des conditions immédiates d'interaction et des stratégies qui s'y déploient, et de ce que chacun croit pouvoir être dit suivant les croyances, *habitus* et autres expériences de délibération qui participent à son « engagement conversationnel » (Gumperz, 1989). En d'autres termes, le socioconstructivisme invite à s'intéresser aux façons par lesquelles les membres d'un groupe « présentent » leur savoir, négocient leurs contributions respectives, et coproduisent ainsi des versions de la réalité qui peuvent créer, au sein du groupe, aussi bien des ralliements que des controverses (Bader, 2001 ; Billig, 1996).

Dans cette veine, le socioconstructivisme fait de la cognition une entreprise beaucoup plus collective et distribuée que ce que le constructivisme classique propose. C'est un peu, pourrait-on dire en pastichant Wittgenstein (1961), comme si on passait du terrain cristallin et sans friction de la logique formelle à un terrain résolument raboteux mais, sur lequel, grâce à la friction, on peut justement marcher. Certes, les savoirs et les connaissances sont, là aussi, envisagés comme partie prenante d'un monde de sujets. Mais ils ne le sont pas en tant que manifestation d'une compétence ou d'une qualité individuelle. Ils le sont plutôt en tant que propriété émergente des interactions, ce qui, on le devine, suppose des conflits et des négociations, bref, la tenue d'un commerce argumentatif quant à la connaissance ou à la version de la réalité qui prévaudra.

5. INTERMÈDE II... ET FIN

Arnaud : *Il est certain que le modèle socioconstructiviste de la cognition met en question plusieurs de nos croyances. Par exemple, pour plusieurs personnes, ce n'est que dans la mesure où au moins deux personnes « concrètes » interagissent que l'on peut parler d'interaction sociale. Or, si on adopte le point de vue de Bakhtin (1986), tout énoncé s'adresse à un autre, même ceux qu'on formule en privé. La pensée est donc dialogique et l'interaction sociale est toujours partie prenante de la cognition. Dans un bouquin qui relate ses échanges avec*

Changeux (Changeux et Ricœur, 1998), Ricœur souligne joliment que l'introspection « est seulement un moment abstrait » (p. 77) de la pratique interpersonnelle que l'on nomme conversation.

Mathilde : *Je suis d'accord avec toi et avec Ricœur... et avec Rorty qui, me semble-t-il, fait bien ressortir que, dès qu'on quitte le monde de l'absolu pour le monde du contingent, « notre seul guide réside dans ce que nous devons aux autres [...] et à notre conversation avec eux » (1993, p. 308).*

En somme, comme dans le cas du constructivisme, mettre en culture éducative le socioconstructivisme suppose des ruptures de taille dont on cherche en vain la trace dans les propos du programme de formation cités plus haut. Car la confrontation que suppose toute intervention éducative ne prend plus place alors entre un groupe de sujets (les élèves) et un domaine d'objets achevés et anonymes (les disciplines) ou une description du monde qui se présente comme la description du monde (un concept, une théorie, etc.). Elle émerge de la rencontre entre des groupes d'acteurs qui poursuivent des projets différents, entre des groupes de « descripteurs du monde » (les élèves et les biologistes, par exemple), cette re-symétrie pouvant rendre possible non seulement la discussion et la mise à l'épreuve des descriptions et des mondes en jeu, mais aussi l'apprentissage de « leur bon usage ». C'est un tout autre rapport au savoir qui est alors privilégié, puisqu'une telle situation est aussi l'occasion de prendre conscience de ce qu'encapsule la maxime évoquée au commencement de ce texte, à savoir que « *everything said is said by someone* ».

BIBLIOGRAPHIE

- Bader, B. (2001). *Étude de conversations estudiantines autour d'une controverse entre scientifiques sur la question du réchauffement climatique*. Thèse de doctorat en didactique, Québec, Université Laval.
- Bakhtin, M.M. (1986). *Speech Genres and Other Late Essays*, C. Emerson et M. Holquist (dir.), (V.W. McGee, traducteur), Austin, University of Texas Press.
- Billig, M. (1996). *Arguing and Thinking*, Cambridge, UK, Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques*, Paris, Seuil.
- Bourdieu, P. (1997). *Méditations pascaliennes*, Paris, Seuil.
- Changeux, J.-P. et P. Ricœur (1998). *Ce qui nous fait penser : la nature et la règle*, Paris, Odile Jacob.

- Commission des programmes d'études (2000). *Avis au ministre de l'Éducation sur l'approbation du programme de formation de l'école québécoise* (premier cycle), Québec, La Commission (en ligne : <http://www.cpe.gouv.qc.ca/>).
- Commission des programmes d'études (2001a). *Avis au ministre de l'Éducation sur l'approbation du programme de formation de l'école québécoise* (deuxième et troisième cycles), Québec, La Commission (en ligne : http://www.cpe.gouv.qc.ca/avis_prog23.htm).
- Commission des programmes d'études (2001b). *Avis au ministre de l'Éducation sur l'approbation du programme de géographie, histoire et éducation à la citoyenneté*, (deuxième et troisième cycles du primaire), Québec, La Commission (en ligne : <http://www.cpe.gouv.qc.ca/>).
- Désautels, J. (1998). « Une éducation aux sciences pour l'action », *Recherches en soins infirmiers*, 52, p. 4-11.
- Désautels, J. (1999). « L'idéologie antédiluvienne du nouveau programme des sciences de la nature », *Pédagogie collégiale*, 13(2), p. 4-14.
- Désautels, J. (2002). « Rapport au savoir/pouvoir et éducation aux technosciences », *Actes des troisième journées d'études franco-québécoises, Didactiques et rapports aux savoirs*, Paris, Université René Descartes/Sorbonne, Facultés des Sciences humaines et sociales, p. 92-105.
- Foerster, H. von (1992). « Ethics and second-order cybernetics », *Cybernetics and Human Knowing*, 1(1), p. 9-19.
- Foucault, M. (1971). *L'ordre du discours*, Paris, Gallimard.
- Fourez, G. (1997). « Scientific and technological literacy as a social practice », *Social Studies of Science*, 27, p. 903-936.
- Fourez, G., V. Englebert-Lecomte et P. Mathy (1997). *Nos savoirs sur nos savoirs : un lexique d'épistémologie pour l'enseignement*, Bruxelles/Paris, De Boeck Université.
- Fourez, G. avec la collaboration de M. Larochelle (2003). *Apprivoiser l'épistémologie*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Gauthier, R. (1995). *La représentation de la science chez les finissants de sciences humaines au collégial*. Mémoire de maîtrise non publié, Chicoutimi, Université du Québec à Chicoutimi.
- Geertz, C. (1999). *Savoir local, savoir global : les lieux du savoir*, (D. Paulme, traducteur), 2^e édition, Paris, Presses universitaires de France.
- Glaserfeld, E. von (1985). *L'approche constructiviste : vers une théorie des représentations*. Séminaire sur la représentation, (7), Montréal, Université du Québec à Montréal, CIRADE.
- Glaserfeld, E. von (1990). « An exposition of constructivism : Why some like it radical ? », dans R.B. Davis, C.A. Maher et N. Noddings (dir.), *Constructivist Views on the Teaching and Learning of Mathematics*, Reston, VA, National Council of Teachers of Mathematics, p. 19-29.

- Glaserfeld, E. von (1995). *Radical Constructivism. A Way of Knowing and Learning*, London, UK, Falmer Press.
- Glaserfeld, E. von (2004). « Questions et réponses au sujet du constructivisme radical », (B. Jobin et M. Larochelle, traducteurs), dans Ph. Joannert et D. Masciotra (dir.), *Constructivisme – Choix contemporains : hommage à Ernst von Glasersfeld*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 291-317.
- Gumperz, J. (1989). *Sociolinguistique interactionnelle : une approche interprétative*, La Réunion, Université de la Réunion et L'Harmattan.
- Jasanoff, S., G.E. Markle, J.C. Petersen et T. Pinch (dir.) (1995). *Handbook of Science and Technology Studies*, Thousand Oaks, CA, Sage.
- Korzybski, A. (1933). *Science and Sanity : An Introduction to Non-Aristotelian Systems and General Semantics*, Lakeville, CT, International Non-Aristotelian Publishing Co.
- Larochelle, M. (2002). « Science education as an exercise in disciplining versus a practice of/for social empowerment », dans W.-M. Roth et J. Désautels (dir.), *Science Education as/for Sociopolitical Action*, New York, Peter Lang, p. 209-236.
- Larochelle, M. et J. Désautels (2001). « Les enjeux socioéthiques des désaccords entre scientifiques : un aperçu de la construction discursive d'étudiants et étudiantes », *Revue canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et de la technologie*, 1(1), p. 39-60.
- Larochelle, M., N. Bednarz et J. Garrison (dir.) (1998). *Constructivism and Education*, New York, Cambridge University Press.
- Maturana, H.R. et F.J. Varela (1994). *L'arbre de la connaissance : les racines biologiques de la compréhension humaine*, (F.-Ch. Jullien, avec la collaboration de H. Trocmé-Fabre, traducteurs), Paris, Addison-Wesley France.
- Mehan, H. (1996). « Beneath the skin and between the ears : A case study in the politics of representation », dans S. Chaiklin et J. Lave (dir.), *Understanding Practice : Perspectives on Activity and Context*, New York, Cambridge University Press, p. 241-268.
- Ministère de l'Éducation (1990). *Sciences physiques, 416-436. À la découverte de la matière et de l'énergie* (Programme d'études), Québec, Direction générale des programmes/Direction de la formation générale.
- Ministère de l'Éducation (2000). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire (1^{er} cycle, version approuvée), enseignement primaire (2^e et 3^e cycles, version provisoire)*, Québec, Ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire (version approuvée)*, Québec, Ministère de l'Éducation.
- Pépin, Y. (1994). « Savoirs pratiques et savoirs scolaires : une représentation constructiviste de l'éducation », *Revue des sciences de l'éducation*, 20(1), p. 63-85.
- Rorty, R. (1990). *L'homme spéculaire*, (Th. Marchaisse, traducteur), Paris, Seuil.

- Rorty, R. (1993). *Conséquences du pragmatisme*, Paris, Seuil.
- Säljö, R. (1998). « Learning inside and outside schools: Discursive practices and sociocultural dynamics », dans D.A. Roberts et L. Östman (dir.), *Problems of Meaning in Science Curriculum*, New York, Teachers College Press, p. 39-53.
- Segal, L. (1990). *Le rêve de la réalité : Heinz von Foerster et le constructivisme*, (A.-L. Hacker, traducteur), Paris, Seuil.
- Steffe, L.P. et J. Gale (dir.) (1995). *Constructivism in Education*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum.
- Steffe, L.P. et P. Thompson (dir.) (2000). *Radical Constructivism in Action : Building on the Pioneering Work of Ernst von Glasersfeld*, London, UK, The Falmer Press.
- Varela, F. (1989). *Connaître les sciences cognitives : tendances et perspectives*, (P. Lavoie, traducteur), Paris, Seuil.
- Wittgenstein, L. (1961). *Investigations philosophiques*, (P. Klossowski, traducteur), Paris, Gallimard.

CHAPITRE

3

Une compétence peut-elle être décontextualisée¹ ?

Philippe Jonnaert
Université du Québec à Montréal et CIRADE
jonnaert.philippe@uqam.ca

1. Nous remercions Rosette Defise, de l'Université de Sherbrooke et collaboratrice au CIRADE, ainsi que Pounthioun Diallo, professeur à l'Université de Sudbury et chercheur au CIRADE, qui ont fait bénéficier ce texte de leurs suggestions et de leurs remarques judicieuses.

RÉSUMÉ

Dans ce texte, le concept de compétence n'est plus remis en question, il est admis tel qu'il est véhiculé aujourd'hui dans le champ de l'éducation. À travers ce texte, l'auteur précise cependant son point de vue à propos de ce concept. Il replace l'approche par compétences dans une perspective systémique et clarifie certaines ramifications qui se tissent autour de ce concept. Il articule ensuite entre elles les composantes d'une compétence qu'il nomme le « paysage d'une compétence ». L'auteur précise deux préalables aux débats sur les compétences : la nécessité d'une approche systémique des réformes et la nécessité de replacer la question des compétences dans un débat sur les finalités.

Nous ne remettons plus en question la conception du concept de compétence telle qu'elle est véhiculée aujourd'hui dans le champ de l'éducation. Cependant, paraphrasant une métaphore de Larochelle (2002, p. 64-65), nous ne considérons pas le concept de compétence comme un objet chauve. Cette auteure utilise une telle image pour désigner des objets aux contours nets, venus de nulle part, sans auteurs, sans risques et se présentant sous la rhétorique du « voilà ce qui est ». Le concept de compétence est au contraire complexe, il ne peut se réduire à une définition parfaitement circonscrite. Il n'existe qu'à travers mille et une ramifications ténues, subtiles et souvent difficiles à discerner.

À travers ce texte, nous précisons notre point de vue à propos de ce concept. Nous replaçons l'approche par compétences dans une perspective systémique. Nous clarifions certaines ramifications qui se tissent autour de ce concept. Nous articulons ensuite entre elles les composantes d'une compétence. Nous nommons finalement le résultat de la mise en interaction d'éléments divers, tisserands de la toile d'une compétence : le paysage de la compétence. Mais avant d'entrer dans ce débat, deux « préalables » précisent nos propos dans ce texte et, d'une manière plus générale, l'ensemble de notre réflexion à propos du concept de compétence et de sa logique introduite dans les programmes d'études.

1. PREMIER PRÉALABLE : LES RÉFORMES DE L'ÉDUCATION SERONT SYSTÉMIQUES OU NE SERONT PAS² !

Il n'est guère possible d'introduire une approche par compétences dans les programmes d'études sans situer une telle réforme, de façon globale, au sein du système éducatif d'une région et en comprendre l'impact. L'approche par compétences (APC) ne permet pas le clonage des modèles classiques de l'approche de la pédagogie par objectifs (PPO) et de les plaquer, sans autre forme de procédé, dans les programmes d'études. En effet, l'APC se distancie radicalement de la PPO, même si le format des nouveaux programmes d'études, officiellement conçu dans une perspective d'APC, ressemble parfois aux moules imposés par la théorie curriculaire issue de la PPO (Jonnaert, 2001). C'est notamment le cas pour les nouveaux

2. Cette affirmation est extraite de la conférence du professeur Joseph Ki-Zerbo, à Bobo Dioulasso, lors de la conférence nationale des inspecteurs de l'enseignement secondaire du Burkina-Faso, décembre 2001 (extraits des notes personnelles de l'auteur).

programmes d'études en Belgique francophone, au Portugal et au Québec, notamment. Si, de surcroît, le nouveau programme d'études prescrit pour une région donnée s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste, cette réforme ne peut que briser les cadres traditionnels de référence pour la conception des programmes d'études ; une telle réforme bouleverse alors en profondeur les approches curriculaires classiques. Le curriculum est un ensemble de savoirs qui a pour objet pratique la construction méthodique d'un plan éducatif, global ou spécifique, reflétant les valeurs et les orientations d'un milieu et devant permettre l'atteinte de buts prédéterminés de l'éducation (Legendre, 1988). Ces changements curriculaires ne modifient pas seulement les contenus des programmes d'études, ils révolutionnent les modalités d'appréhension de leurs contenus et les rapports aux savoirs entretenus à plusieurs niveaux par les personnes, enseignants, élèves, mais aussi rédacteurs des programmes d'études et décideurs de l'éducation (Charlot, 1997 ; Jonnaert, 2002).

Les réformes actuelles des programmes d'études adoptent une logique de compétences et se réfèrent au socioconstructivisme. Elles transforment ainsi en profondeur les structures habituellement les plus stables des systèmes éducatifs. L'organisation du temps scolaire en années et en périodes spécifiques à l'école se transforme radicalement par l'adoption d'une organisation en cycles d'apprentissage. L'évaluation des connaissances, sous le mode de la restitution normée de savoirs codifiés, ne parvient plus à répondre aux contraintes imposées par ces réformes ayant bouleversé les rapports traditionnels aux savoirs. Pour Glasersfeld (1993), dans une perspective constructiviste, une connaissance ne peut se comparer qu'à une connaissance. Or, traditionnellement, par l'évaluation, l'enseignant compare les connaissances de l'élève à un savoir codifié dans un programme. Dans une logique de compétences, la subdivision « comtienne » des contenus en disciplines scolaires, selon laquelle chacune d'entre elles est imperméable à toutes les autres et réciproquement, disparaît pour laisser la place à une perspective selon laquelle les savoirs ne sont que des ressources parmi d'autres au service de situations. Certes, parmi de nombreuses autres, ces modifications montrent qu'il ne s'agit plus seulement d'une réforme curriculaire, mais de changements majeurs qui s'introduisent avec force dans le système éducatif : ces changements, d'ordre épistémologique, risquent de bouleverser en profondeur les habitudes pédagogiques et didactiques des enseignants. Même la conception, plus que centenaire, qu'Auguste Comte a véhiculée jusqu'à ce jour de la notion de discipline, ne semble plus recevable pour la structuration de programmes d'études selon une logique de compétences. Dans la lignée d'Auguste Comte en effet,

une discipline scientifique (et donc un champ de connaissances) se définit exhaustivement par son objet positif (le morceau de réalité objective qu'elle va décrire puis expliquer) et sa méthode d'investigation. Chacun ainsi pourrait s'installer dans « son » domaine de compétence, défini par l'objet et la méthode propres à sa discipline, sans se soucier des éventuels tracasseries de ses voisins, qui travaillent sur d'autres objets avec d'autres méthodes : la classification des disciplines positives s'avère d'autant mieux bienvenue qu'elle se prétend universelle ; elle assure qu'il n'y ait plus aucune zone inexplorée – fut-ce superficiellement – dans le champ des connaissances que les sciences ont vocation de découvrir. (Le Moigne, 1995, p. 15-16)

Dans cette perspective, par exemple, le parallélogramme n'est enseigné que pour mieux comprendre... le parallélogramme lui-même, dans une sorte de boucle schizophrénique. Autrement dit, le savoir codifié prescrit dans les programmes d'études ne trouverait de légitimation que parce qu'il est enseigné, et il n'est enseigné que parce qu'il est prescrit par les programmes, la boucle est ainsi fermée.

L'APC, au contraire, privilégie un travail interdisciplinaire sur des situations complexes et des contextes signifiants, au départ desquels les apprenants construisent des connaissances utiles au développement de leurs propres compétences. Il ne s'agit donc plus d'une conception atomisée, monodisciplinaire et décontextualisée des savoirs scolaires. L'organisation du travail scolaire, au départ de ces nouveaux programmes, suppose plutôt un décroisement des disciplines scolaires. L'appréhension des situations est, dans ce cas, interdisciplinaire et globale. Cette approche se fonde sur un travail en équipe, pour des enseignants et des élèves habitués, en général, au travail en solo. Les savoirs ne sont plus enseignés pour eux-mêmes. Ils le sont par contre en fonction des réponses qu'ils peuvent apporter aux questions que posent des situations contextualisées.

« Dérive utilitariste ! », s'écrieront certains !

Pas plus qu'auparavant, pensons-nous. Lorsque le parallélogramme est enseigné pour permettre de mieux comprendre le parallélogramme, l'enseignement est aussi strictement utilitaire. Bien plus grave, il s'agit d'un « utilitarisme en circuit fermé », en ce sens que les connaissances de l'élève sur ce parallélogramme n'ont de sens pour lui que dans le strict contexte scolaire de leur enseignement.

Par contre, lorsque l'élève se construit des connaissances à propos du parallélogramme pour répondre aux questions que lui pose une situation contextualisée, il s'agit aussi d'une perspective utilitaire, certes. Mais cette dernière permet au parallélogramme de sortir du strict carcan scolaire et

de devenir un parallélogramme qui a du sens pour l'élève. Nous parlons alors d'utilitarisme signifiant pour l'élève. La distinction entre ces deux types d'utilitarisme se fonde sur le sens qu'une situation apporte ou non à l'objet d'apprentissage :

- *L'utilitarisme en circuit fermé* justifie, par l'enseignement, le contenu d'enseignement. Un professeur peut alors tenir les propos suivants : *« J'enseigne ce que j'enseigne parce que je l'enseigne. »*
- *L'utilitarisme signifiant* justifie le contenu des apprentissages par les réponses apportées aux questions posées par des situations et des contextes. Un professeur pourrait alors tenir les propos suivants : *« Mes élèves se sont construit des connaissances qui leur permettent de répondre à telle ou telle question posée par cette situation contextualisée. »*

L'APC permet d'établir des liens entre les savoirs et leurs contextes vitaux. Il n'est donc plus pertinent que l'enseignant considère les savoirs comme des objets désincarnés, extraits d'un programme d'études, et qu'il les enseigne tels quels, pour eux-mêmes. Il s'agit plutôt de partir de contextes dans lesquels ces savoirs ont une certaine pertinence parce qu'ils y sont temporairement viables ; ce sont alors leurs contextes vitaux. L'APC modifie de la sorte les rapports des enseignants et des élèves aux savoirs, mais aussi des savoirs à leurs contextes. Ce renouvellement des rapports à des savoirs replacés dans des contextes vitaux est, à notre sens, une modification importante apportée par l'APC aux systèmes éducatifs.

Une modification d'une série d'autres éléments d'un système éducatif est requise pour la mise en application des réformes qui s'inscrivent dans une logique de compétences. Par exemple, la structure des horaires des cours, l'espace géographique de la classe, l'accessibilité à des référentiels, une réécriture des manuels scolaires, l'ouverture de l'école sur son environnement, etc., n'en sont que quelques changements dispersés. L'organisation en cycles d'études bouleverse le cadre temporel de l'école et ses repères traditionnels. Une évaluation traditionnelle, fondée sur la restitution de savoirs décontextualisés, ne convient pas aux perspectives annoncées par les programmes actuels : l'évaluation est à réinventer.

Nous n'évoquons en ces lignes que quelques effets des réformes sur quelques éléments des systèmes éducatifs. Même si ce texte se centre sur une réflexion à propos du concept de compétences, il s'agit de repositionner nos propos dans une approche globale. La perspective ne peut alors être que systémique. Un système n'est pas un donné en soi, il est le résultat d'une construction par celui qui veut le comprendre :

[...] le concept de système, ou unité complexe organisée, nous apparaît comme un concept pilote résultant des interactions entre un observateur-concepteur et l'univers phénoménal ; il permet de représenter et concevoir des unités complexes, constituées d'interrelations organisationnelles entre des éléments, des actions ou d'autres unités complexes ; l'organisation qui lie, maintient, forme et transforme le système, comporte ses principes, règles, contraintes et effets propres ; l'effet le plus remarquable est la constitution d'une forme globale rétroagissant sur les parties, et la production de qualités émergentes, tant au niveau global qu'à celui des parties. (Morin, 1976, p. 148)

Selon cette conception de la notion de système, une réforme des programmes d'études a non seulement des effets sur une série d'autres éléments d'un système éducatif, elle est aussi une forme de rétroaction en réponse à des signaux envoyés par le système éducatif lui-même sur une série de ses éléments.

Les modifications des programmes d'études s'inscrivent au sein de réformes curriculaires, qui font autant référence aux finalités de l'éducation qu'aux impacts du changement sur l'ensemble des éléments en interaction dans un système éducatif, mais aussi sur chacun de ces éléments en particulier et, vice-versa, chacun de ces éléments ayant un effet sur les réformes. Souvent, dans le langage courant, les concepts de « curriculum » et de « programme d'études » sont confondus. Nous nous référons à D'Hainaut (1988), pour préciser l'entendement de ces deux concepts dans la perspective anglo-saxonne. Un curriculum est plus large qu'un programme d'études. Un « programme d'études » est, en principe, une liste de matières, accompagnée d'instructions méthodologiques qui la justifient et donnent des indications sur l'approche à adopter pour enseigner ces matières. Une telle conception est révolue ; elle a certes évolué vers des listes d'objectifs, D'Hainaut parlant alors de « programmes pédagogiques opérationnels ». Cette conception a conservé jusqu'à aujourd'hui une structure de découpage en unités microscopiques des contenus d'enseignement. Le curriculum, lui, comprend non seulement les programmes dans différentes matières scolaires, mais il précise aussi les finalités qui régissent ces programmes, une spécification des démarches d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que des indications quant aux modalités d'évaluation. Cette conception est ancienne déjà et fut précisée par Tyler (1950), et, par la suite, de nombreuses fois reformulée (Taba, 1962). Une réforme curriculaire a une incidence systémique non négligeable. Un programme ne peut pas être dissocié des autres aspects du curriculum dont il dépend et dont il est une partie intégrante, ni des transpositions diverses qu'il est appelé à connaître à travers sa mise en application. Le curriculum lui-même est un élément du système éducatif, en interaction avec de nombreux autres éléments de ce même système.

Plus directement, les praticiens voient les effets des changements curriculaires sur leurs pratiques quotidiennes. Ces dernières sont, bien évidemment, aussi un des éléments en interaction au sein d'un système éducatif. Un programme d'études, cependant, ne dicte pas les pratiques, même s'il peut inciter à les renouveler (Carbonneau et Legendre, 2002). Mais là ne se limitent pas ses effets. Il s'agit alors de refuser tout propos réductionniste sur les réformes actuelles, qui ne verraient là que des effets de mode et l'utilisation d'un vocabulaire branché sans, finalement, rien changer. Non, les réformes actuelles sont d'importance ! Elles bouleversent les structures et secouent les systèmes éducatifs. Elles nécessitent un réajustement des pratiques et remettent en question les rapports aux savoirs, traditionnellement institués par les systèmes éducatifs.

Par ce premier préalable, nous suggérons que le regard critique posé sur ces réformes le soit dans une perspective systémique.

2. *SECOND PRÉALABLE : PAS DE RÉFORME SANS FINALITÉS CLAIREMENT DÉFINIES !*

Évidemment, ce second préalable ne peut être que le corollaire du précédent. Les réformes actuelles ne tombent pas du ciel ! Pas plus qu'elles ne se réduisent à un vulgaire effet de mode. En principe, l'APC favorise une conception globale de l'apprentissage en situation et en contexte, plutôt qu'une atomisation de savoirs décontextualisés. Cette conception a un effet sur les activités d'enseignement et d'apprentissage dans les classes, mais elle se développe aussi parallèlement à une évolution de l'organisation du travail dans le monde de l'entreprise.

Pour Le Boterf (2001), même si l'organisation taylorienne du travail subsiste, la gestion de situations professionnelles complexes prend progressivement le pas sur l'exécution de tâches parcellisées. Face à la complexité des situations, le professionnel est amené à inventer, à reconstruire, à innover, à créer et à réaliser dans l'action des combinaisons pertinentes de ressources. Dès lors, le professionnel

doit savoir naviguer dans la complexité en fonction de repères plutôt que d'exécuter un plan préconçu. Le savoir-faire d'exécution n'est que le degré le plus élémentaire de la compétence. Face aux imprévus, face à la complexité des systèmes et des logiques d'action, le professionnel doit savoir prendre des initiatives et des décisions, négocier et arbitrer, faire des choix, prendre des risques, réagir à des aléas, des pannes ou des avaries, innover au quotidien et prendre des responsabilités. Il ne doit pas seulement savoir traiter un incident mais également l'anticiper.

Face à l'indéterminé et à l'imprévu, il doit être « l'homme de la situation ». (Le Boterf, 2001, p. 38-39)

Dans de telles circonstances, puisqu'il n'est pas possible de prévoir tous les cas de figure auxquels le professionnel doit faire face, la priorité est accordée au résultat : pourvu que la situation soit traitée avec succès ! La liberté d'action du professionnel est acceptée, ses initiatives aussi, sa créativité est sans cesse convoquée. L'unique contrainte à laquelle il doit faire face est l'atteinte du résultat escompté.

La conception taylorienne du travail envisage une atomisation de tâches décontextualisées. Sur le même modèle, la PPO a découpé à outrance, en micro-unités, des savoirs codifiés pour des apprentissages hors de tout contexte autre que scolaire. La PPO est donc le « reflet » d'une vision du travail qui fut dominante dans le monde des entreprises durant plusieurs décennies. Dans le même ordre d'idées, les nouveaux programmes d'études élaborés selon l'APC correspondent à la conception du travail la plus répandue aujourd'hui dans les entreprises.

Ces évolutions en parallèle sont-elles le résultat d'un étrange hasard ? Certes non, ne soyons ni naïfs ni idéalistes ! La lecture attentive des textes politiques permet de déceler dans les finalités de l'éducation une volonté constante de rapprocher les résultats des apprentissages scolaires des besoins du monde de l'entreprise et d'une société dans son ensemble. À l'heure actuelle, le monde du travail recherche des entrepreneurs compétents, c'est-à-dire centrés sur les résultats de leurs actions en situation, alors qu'hier il était plutôt attentif à un morcellement des tâches. Le travail à la chaîne en était l'exemple exacerbé, voire la référence.

L'école adopte aujourd'hui l'APC pour définir ses programmes scolaires et tourne le dos à une pédagogie par objectifs qui fut cependant le principal vecteur des apprentissages scolaires pendant cinq décennies. Même si aujourd'hui nous prenons nos distances par rapport à la PPO, nous ne pouvons nier les impacts majeurs de cette approche sur l'organisation des apprentissages et de l'évaluation. Les finalités sur ce plan sont claires. Est-ce un bien, est-ce un mal ? L'orientation contemporaine de l'action éducative fait converger ses efforts vers les résultats de l'apprentissage ; l'introduction de l'APC dans les programmes d'études est un de ces vecteurs. Un individu ne peut se dire compétent que s'il a traité avec succès la situation à laquelle il a dû faire face. Les finalités qui préfigurent les programmes par compétences visent le développement d'individus compétents face aux situations qu'ils ont à traiter.

Certains condamnent cette approche orientée, écrivent-ils, vers la compétitivité. Ils la dénoncent pour ses caractéristiques trop néolibérales (Boutin et Julien, 2000). Ces objections sont à prendre en considération, certes. Sans doute est-il aussi utile de replacer le débat dans une perspective systémique et de ne pas négliger les finalités de l'éducation qui insufflent ces réformes. La PPO répond tout autant que l'APC aux attentes des milieux du travail au moment où elle est instituée. À l'époque, le taylorisme est roi ; la décomposition des tâches de l'élève en micro-objectifs en est un reflet très fidèle. Aujourd'hui, le professionnel est amené à traiter des tâches globales, et l'APC semble être un moyen pour l'y conduire.

Un programme d'études est le fruit de décisions collectives, prises par une société à un moment donné de son histoire sur ce qu'elle croit devoir privilégier pour l'éducation et la formation de ses jeunes. Ces choix et ces orientations sont déterminés en fonction des contextes actuels dans lesquels ces jeunes évoluent, mais aussi en fonction des besoins de la société elle-même (Carbonneau et Legendre, 2002). Ces contextes actuels, les besoins d'aujourd'hui et ceux pressentis pour demain par une société donnée, ont, de tout temps, déterminé les finalités de l'éducation. L'école y répond tant bien que mal. L'échec scolaire, le décrochage scolaire précoce, les difficultés d'insertion professionnelle de jeunes diplômés, un taux élevé d'analphabétisme fonctionnel de jeunes qui ont été scolarisés, la dévalorisation du métier d'enseignant et d'autres facteurs encore sont autant d'indicateurs de l'inadaptation de l'école aux attentes de la société. Lorsqu'une société donnée remet ses programmes d'études sur l'établi, réfléchit aux finalités de son système éducatif et questionne les résultats des apprentissages scolaires, elle recherche en général une meilleure adéquation des jeunes diplômés à ses besoins. Le curriculum est à l'école ce qu'une loi fondamentale, une constitution, est à un pays. Dans le même ordre d'idées, mais à un autre niveau, une révision constitutionnelle est mise en chantier lorsque la constitution d'un pays ne répond plus aux besoins actuels de ce dernier. C'est en connaissant ce contexte d'adaptation du curriculum aux besoins d'une région donnée qu'un analyste peut porter un regard averti sur les changements curriculaires contemporains. Une compréhension de l'APC dans les nouveaux programmes d'études ne se dissocie pas d'une réflexion en profondeur sur les finalités qui sous-tendent les réformes. Ces finalités visent, entre autres, l'insertion efficace du plus grand nombre de jeunes diplômés dans un monde du travail qui favorise des approches globales de situations complexes. Le développement de compétences est le pari actuel de nombreux systèmes éducatifs pour répondre à cette attente. Les finalités de l'éducation sont toujours le reflet de choix politiques. L'analyste peut ne pas être en accord avec ces choix. Il peut aussi ne pas être en phase avec les finalités du système éducatif dont il analyse les curricula, et, *in fine*, percevoir l'APC comme un choix négatif des décideurs de l'éducation. Là n'est

pas le problème. Il a le droit, voire le devoir, d'exercer son pouvoir critique sur les phénomènes de société dont font partie les changements curriculaires. C'est certainement dans ce contexte que se situe aujourd'hui le débat contradictoire qui entoure l'introduction de l'APC dans certains programmes d'études. Nous ne percevons pas là de difficultés majeures, mais plutôt le jeu démocratique normal : au-delà de ces discussions et de ces prises de position, sans doute les nouveaux curricula sortiront-ils enrichis.

Il y aurait par contre une difficulté majeure si les cadres théoriques, retenus comme référence pour construire les nouveaux curricula, ne correspondaient pas aux finalités annoncées. Plus grave encore serait l'absence de débat sur les finalités dans un contexte général de changement curriculaire. Ce débat doit cependant précéder les réformes pour permettre aux finalités de servir de balises à ces dernières. En principe, des États généraux de l'éducation se déroulent bien avant la mise en place d'un processus de réforme des curricula. Cette première étape est sans doute le lieu de tous les débats et permet de dégager les éléments de base à l'écriture des finalités du curricula. Le débat contradictoire est une nécessité au développement des curricula ; son absence serait le reflet de l'intolérable imposition d'une pensée unique. Mais ce débat ne peut s'éterniser : il deviendrait stérile.

Par ce second préalable, nous rappelons l'importance d'un débat sur les finalités de l'éducation qui soit préalable à la mise en œuvre de changements curriculaires.

Ces deux préalables, une approche systémique et un débat sur les finalités, servent de cadre général à l'ensemble de nos réflexions et travaux sur le concept de compétence et notre analyse d'impact de l'adoption de l'APC par les nouveaux programmes d'études.

3. UNE CONCEPTION DE LA COMPÉTENCE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Nous ne formulons plus une nouvelle définition du concept de compétence dans ce texte. Dans un ouvrage récent (Jonnaert, 2002), nous comparons différentes approches de ce concept et en montrons le cheminement depuis Chomsky jusqu'aux travaux contemporains en sciences de l'éducation. Selon nous, le concept de compétence est désormais spécifique en éducation et bénéficie d'une autonomie certaine par rapport aux approches des psychologues, des linguistes et des spécialistes des sciences du travail. Il a acquis une certaine stabilité. Sur la base de travaux empiriques (Jonnaert, Lauwaers et Pesenti, 1990 ; Jonnaert, Lauwaers, Peltier, Pesenti et Lebrun,

1991) et d'une analyse de la littérature contemporaine (Jonnaert, 2002), d'une manière générale, nous retenons la proposition suivante : à travers une compétence, un sujet mobilise, sélectionne et coordonne une série de ressources (dont certaines de ses connaissances, mais aussi une série d'autres ressources qui seraient affectives, sociales, psychomotrices et celles reliées à la situation et à ses contraintes) pour traiter efficacement une situation. Une compétence suppose, au-delà du traitement efficace, que ce même sujet pose un regard critique sur les résultats de ce traitement, qui doit être socialement acceptable.

De cette conception *a minima* de la notion de compétence se dégagent essentiellement les éléments suivants :

- Globalement, une compétence est une mise en œuvre efficace de ressources coordonnées entre elles en réseaux opératoires pour traiter une situation donnée. La compétence est nécessairement le fruit de la convergence de plusieurs réseaux de ressources, puisqu'elle convoque des ressources de natures différentes. Il est difficile de concevoir une compétence fondée sur un seul réseau de ressources, *a minima* ; nous retrouvons, par exemple, un réseau de ressources cognitives (des connaissances) mis en dialectique avec un réseau de ressources affectives. La compétence est le résultat des liens opératoires qui se sont tissés, dans une dialectique, à travers les nœuds et les carrefours de plusieurs réseaux de ressources.
- Une compétence est nécessairement contextualisée dans une situation qui en est à la fois l'occasion de son émergence et la preuve de son efficacité. La situation est donc toujours source et critère de la compétence (Vergnaud, 1983). La notion de situation est centrale dans une logique de développement de compétences.
- Une compétence convoque, sélectionne (conserve, amende ou rejette) et coordonne une série de réseaux de ressources internes et externes au sujet. Les ressources, aussi diverses soient-elles, sont les moteurs du développement des compétences ; sans ressource, aucune compétence ne peut se concrétiser. Ces ressources appartiennent ou non à la situation et à son contexte, certaines d'entre elles sont des connaissances du sujet (mais pas toutes) et relèvent de son répertoire cognitif. Le sujet doit parfois effectuer une démarche, soit pour construire de nouvelles ressources, soit pour aller les chercher hors du contexte de la situation. Certains aspects de la situation peuvent inhiber les ressources convoquées par le sujet ; il s'agit des contraintes de la situation catégorisées en contraintes levables et en contraintes non levables. Les réseaux opératoires de ressources se construisent et se valident en cohérence avec les contraintes levables et non levables de la situation et de son

contexte (un horaire ou un calendrier scolaire, par exemple, peuvent être des contraintes non levables que le sujet doit prendre en considération dans sa planification des activités ; l'organisation spatiale d'un local peut, par contre, être une contrainte que le sujet peut lever, par exemple, en disposant autrement les bancs de la classe pour organiser un travail en équipe).

- La mise en œuvre de ces ressources en réseaux opératoires suppose la combinaison de ressources cognitives (des connaissances), contextuelles (des supports informatiques, des référentiels tels des dictionnaires ou des fichiers, mais aussi un matériel tels une calculatrice et un compas etc.), sociales (les pairs, l'enseignant ou d'autres personnes-ressources), affectives (l'inscription du développement de la compétence dans un projet personnel), etc. La notion de réseaux opératoires de ressources évoque l'articulation complexe de ressources cognitives à d'autres catégories de ressources qui ne sont plus exclusivement cognitives. Cette dimension particulière des compétences est importante et inscrit la logique des compétences dans le courant actuel de l'intelligence distribuée.
- Par le processus sélection/rejet (Jonnaert, 2002), le sujet élimine les ressources qui ne sont pas pertinentes ou qui risquent d'inhiber d'autres ressources, ou l'ensemble d'un des réseaux de ressources, plus utiles au traitement de la situation ou encore qui empêchent l'articulation de l'ensemble des ressources en réseaux opératoires. Par ce processus de sélection/rejet, d'entrée de jeu, une approche par compétences suppose une démarche réflexive sur le développement de la compétence.
- Une compétence suppose une réalisation efficace d'une série de tâches et la résolution de problèmes internes à la situation. Pour que le traitement global de la situation soit à son tour efficace, le sujet combine ces résultats entre eux. Il ne s'agit donc pas, dans une logique de compétences, de se limiter au schéma comportementaliste et linéaire « stimulus – processus – produit », qui, à la limite, n'est pas possible à appliquer dans le traitement d'une situation. L'emboîtement des résultats les uns aux autres modifie sans cesse la représentation que le sujet se construit de la situation. D'un sujet à l'autre, il y a une grande variabilité de représentations de la situation, mais aussi une grande variabilité interindividuelle (ou intergroupes) des traitements (Jonnaert, 2002 ; Jonnaert et Laveault, 1994). Une compétence ne se réduit pas à un « objectif opérationnel » définissant *a priori* un comportement observable attendu (Jonnaert, Lauwaers et Pesenti, 1990). Le processus de développement d'une compétence est dynamique, non linéaire et complexe et, à la limite, non prévisible et donc non définissable *a priori*.

- Le retour critique sur le processus, les résultats du traitement et les liens entre les résultats et le traitement, se réalise tant au départ de critères d'efficacité que de critères éthiques. La fin ne justifie pas les moyens et l'atteinte de résultats ne se fait guère à tout prix ! Le sujet vérifie la pertinence sociale des réseaux opératoires de ressources qu'il met en œuvre. Il analyse aussi dans quelle mesure les résultats qu'il atteint sont socialement acceptables. Le développement de compétences inclut nécessairement une dimension éthique.

L'ensemble de ces éléments permet une clarification certaine du concept de compétence. La complexité du tissu tramé autour d'une compétence par des réseaux de ressources multiformes réfute d'entrée de jeu tout réductionnisme à son propos. Une compétence ne fonctionne toutefois pas dans l'absolu, elle est organisée au départ d'une série de composantes qui, articulées entre elles, en constituent la trame. Cette trame de la compétence est peu prévisible, non définie *a priori*, et est le fruit de la créativité d'une personne, ou d'un groupe de personnes. Dès lors, une compétence peut seulement être appréhendée à travers la description faite par un observateur, de l'action d'une personne ou d'un groupe de personnes, en situation et en contexte. Un énoncé de compétence n'est, de ce fait, qu'une construction, exprimée par un observateur, au départ de l'interprétation qu'il a faite d'un ensemble d'actions et de leurs résultats lors du traitement d'une situation en contexte, par une personne ou un groupe de personnes. Cette caractéristique des compétences pose un problème théorique, mais aussi pratique, lors de l'élaboration et de la mise en place de programmes d'études selon une logique de l'APC. La difficulté est d'autant plus grande lorsque les réformes se vivent dans un système scolaire qui fonctionne depuis des décennies, sur la base de programmes d'études formatés à travers les mailles de la logique de la PPO.

À travers cette section du texte, nous montrons combien peu fondée est la critique selon laquelle le concept de compétence se réduit à une reformulation d'un objectif opérationnel. Une compétence a une logique complexe qui lui est spécifique, à l'antipode de la notion d'objectif opérationnel. Une compétence est dépendante d'un contexte et de la situation dans lesquels elle se développe. Elle est fonction de la créativité de la personne ou du groupe de personnes qui traitent cette situation et réagissent à ce contexte.

4. LES COMPÉTENCES SONT CONTEXTUALISÉES

Les compétences s'inscrivent dans des situations qui ont des dimensions contextuelles importantes. Cette situation et ce contexte d'une compétence contiennent des ressources et des contraintes autres que strictement cognitives : d'autres personnes, un environnement informatique, une bibliothèque, un atelier, des boîtes à outils, des fichiers divers, des dictionnaires, des logiciels, du temps à consacrer à la tâche, etc. Mais cette situation et ce contexte ne contiennent pas nécessairement toutes les ressources dont le sujet a besoin. Ce dernier peut en construire de nouvelles ou en rechercher dans d'autres contextes ou dans d'autres situations. Au-delà des dimensions contextuelles et en articulation avec elles, il s'agit aussi de prendre en considération les dimensions affectives (par exemple, l'inscription de l'activité dans un projet signifiant pour l'élève) et les dimensions sociales (par exemple, le recours à l'enseignant, aux pairs ou à toute personne-ressource pertinente pour le traitement efficace de la situation) sans négliger les dimensions psychomotrices (par exemple, l'indispensable coordination oculomotrice du lecteur). Ce sont en général ces dimensions affectives, sociales, corporelles et contextuelles qui permettent au sujet de mobiliser des ressources pertinentes et de gérer les contraintes pour être « compétent » en situation. Ce même contexte permet au sujet d'échafauder ses réseaux opératoires de ressources pour développer la compétence.

Les compétences sont « situées », elles sont inscrites dans des situations, et ne peuvent pas être considérées comme des entités cognitives, décontextualisées et abstraites qui ne seraient que de pures visions de l'esprit. Sans doute les apports de la psychologie cognitive sont-ils importants et nous permettent-ils aujourd'hui de mieux comprendre l'architecture d'une compétence. Mais déjà, lorsque Anderson (1986) définit les trois formes du savoir que peut mobiliser une compétence (le savoir « que » ou le savoir déclaratif ; le savoir « comment » ou le savoir procédural et le savoir « quand » et « où » ou le savoir conditionnel), il remplace ces actions de mobilisation des savoirs par la compétence dans un contexte. Bien plus, ces « savoirs » ne sont pas, selon cet auteur, les uniques ressources auxquelles une compétence peut faire appel. Pour lui, les compétences sont les connaissances, les habiletés et les attitudes nécessaires pour assurer les tâches et les rôles dans une situation donnée. Nous distinguons clairement « connaissance » et « savoir ». Les connaissances font partie du patrimoine cognitif d'un individu qui les a lui-même construites ; elles sont personnelles. Les savoirs sont codifiés, et décrits dans des programmes d'études et des manuels scolaires. Ils ont en général fait l'objet d'une « transposition didactique ». Ils ont une nature sociale et collective. Nous précisons cette distinction plus loin dans le texte. Ces dimensions de la compétence sont

d'ordre cognitif, mais aussi conatif³ et pratique. Au fur et à mesure que le concept de compétence s'est précisé dans la littérature du champ de l'éducation, il s'est aussi libéré de l'emprise strictement cognitiviste.

Au-delà des propos d'Anderson, les perspectives actuelles de la cognition située (Pea, 1993 ; Perkins, 1995) répartissent l'organisation cognitive bien au-delà du strict répertoire cognitif d'une personne. Tout ne se passe pas exclusivement dans sa tête. L'interaction avec d'autres personnes, dans un environnement social, et l'interaction avec l'environnement physique sont importantes. Le concept d'« intelligence distribuée » (*distributed intelligence*), pour évoquer cette redistribution de l'activité intellectuelle sur des ressources qui ne sont pas exclusivement cognitives, est fécond et oblige de revisiter les conceptions classiques de la cognition.

Une compétence est ainsi fortement déterminée par la situation qui la convoque dans un contexte déterminé, par le contexte lui-même et par la conception que le sujet, ou le groupe, se fait de la situation, du contexte et de la situation dans ce contexte. Les réseaux de ressources se construisent en fonction de cette conception. Il semble pratiquement impossible de définir *a priori* une compétence puisqu'elle est toujours une construction par les personnes en situation, tout au plus, un observateur peut-il décrire comment il interprète les actions d'un sujet, ou d'un groupe de sujets, en situation.

Dans ce cas, quel est l'intérêt de l'APC comme cadre théorique de référence pour des programmes d'études qui, par définition, définissent *a priori* les contenus des apprentissages scolaires ?

5. COMPÉTENCES VIRTUELLES ET COMPÉTENCES EFFECTIVES

Jonnaert et Vander Borgh (2002) établissent une distinction claire entre les compétences virtuelles et les compétences effectives. Les programmes d'études proposent des compétences virtuelles qui n'existent qu'au niveau de l'intentionnalité. Une compétence effective, par contre, est celle que le sujet met réellement en œuvre pour traiter une situation.

3. Conation : « Comportements et conduites humaines relevant de l'affectivité, de l'émotion, de la volonté et de la motivation. Le domaine conatif concerne les intérêts, les attitudes, les valeurs. Le terme conatif désigne le caractère, le tempérament, la personnalité par exemple, l'anxiété, l'image de soi, etc. » (Danvers, 1992, p. 54).

- La compétence effective ne supporte pas de définition préalable ; elle est le résultat d'un ensemble d'actions réalisées par un sujet, ou un groupe de sujets, en situation dans un contexte déterminé. Elle ne peut être nommée qu'à travers la description par un observateur de l'action d'un sujet ou d'un groupe de sujets en situation ou en contexte. Elle peut aussi être nommée à travers les verbalisations de leur propre action, par les personnes en situation.
- La compétence virtuelle est définie et nommée dans un programme d'études, le plus souvent hors de tout contexte et indépendamment de toute situation. Elle est aussi nommée sans aucun lien avec un sujet quelconque qui l'utiliserait. Elle est donc définie *a priori* et est décontextualisée.

Ces deux approches de la compétence sont-elles contradictoires, voire antinomiques ?

Les enseignants se servent des compétences virtuelles précisées dans les programmes d'études pour construire des trames conceptuelles (Astolfi, Darot, Ginsburger-Vogel et Toussaint, 1997 ; Jonnaert et Vander Borgh, 2002). C'est au départ de ces dernières qu'ils élaborent ensuite des situations qu'ils organisent en classes de situations (Jonnaert et Vander Borgh, 2002). Les compétences virtuelles sont donc des outils de travail pour l'enseignant. Ces compétences virtuelles ne sont cependant pas présentes dans les situations que l'enseignant a construites. Par contre, ce sont ces situations qui sont susceptibles de convoquer à leur tour une série de ressources. Le sujet, ou le groupe de sujets, les organise en réseaux pour traiter la situation. La compétence virtuelle ainsi que ses composantes définies dans les programmes d'études sont donc des points de départ et des balises pour le travail de construction de situations par l'enseignant. Les situations construites par l'enseignant deviennent alors des occasions pour l'élève de construire à son tour des connaissances et de développer des compétences. Mais les compétences que ce dernier aura développées dans ces situations ne sont plus virtuelles, elles sont alors devenues effectives.

La compétence effective, quant à elle, est la résultante de toute cette activité de mise en réseau de ressources variées. Elle est impossible à nommer telle qu'elle, indépendamment de la situation et du contexte qui lui ont permis de se développer et de l'ensemble des réseaux de ressources qui ont été convoqués, mais aussi, indépendamment du sujet qui la construit. La compétence virtuelle est donc le point de départ d'un processus, tout le processus de construction et de développement de la compétence. La compétence effective en est l'aboutissement, celle qu'un observateur peut décrire. La situation est le trait d'union entre les deux.

Dans les lignes qui précèdent, nous avons décrit le paysage dans lequel se développe une compétence effective. Il est essentiellement constitué d'une situation en contexte, de réseaux opératoires de ressources variées et des conceptions qu'un sujet ou un groupe de sujets se sont construites à propos de ces différents éléments. Les programmes d'études définissent le paysage des compétences virtuelles en nommant ses composantes qui ne sont autres que des ressources potentielles qu'un sujet devrait se construire. C'est ainsi qu'un programme d'études peut hiérarchiser une architecture de compétences en montrant comment différentes composantes s'articulent en cascade les unes aux autres. Sans doute, par ce type de présentation des compétences, les programmes d'études actuels ne s'écartent-ils pas des formats traditionnels de présentation des objectifs de la PPO. Nous voyons là une des causes de la confusion entre compétence et objectif qui peut exister chez les enseignants.

La compétence virtuelle et la compétence effective sont complémentaires. Le paysage d'une compétence les intègre non seulement toutes les deux, mais il intègre aussi l'ensemble du processus qui permet le cheminement de l'une à l'autre. Partant des compétences virtuelles, les composantes de la compétence font partie intégrante de ce paysage. Aboutissant à la compétence effective, la situation, le contexte, les réseaux de ressources et les conceptions, que la personne ou le groupe de personnes se font de tous ces éléments, font aussi partie de ce paysage.

Inscrite dans un paysage complexe, la compétence refuse tout réductionnisme outrancier et nécessite une relecture des programmes d'études qui permette le dépassement des compétences virtuelles pour autoriser élèves et enseignants à atteindre les compétences effectives.

CONCLUSION

Ce texte n'a abordé que certains aspects de la problématique complexe des compétences et de l'APC dans les programmes d'études. De nombreux débats, plusieurs polémiques, voire quelques blocages, entourent aujourd'hui l'implantation des programmes d'études selon une logique de l'APC dans plusieurs régions du monde. Partisans et opposants s'affrontent. Souvent ils ne se comprennent pas. Leurs échanges ressemblent à un dialogue de sourds.

Lorsque nous analysons les discours des uns et des autres, nous constatons qu'une des difficultés survenues est que les uns parlent de compétences virtuelles, alors que les autres leur opposent la logique des compétences effectives. Comme si la logique des unes était incompatible avec celle des autres.

Nous montrons dans ce texte que l'une et l'autre appartiennent au paysage de la compétence. Si l'une, la compétence virtuelle, est décrite dans les programmes d'études, l'autre, la compétence effective, ne peut l'être car elle est toujours le résultat d'une action en situation et en contexte par une personne. L'une est un point de départ, l'autre l'aboutissement d'un processus de construction et de développement, par une personne, ou un groupe de personnes, en situation contextualisée. Dans de nombreux propos, les deux niveaux de la compétence, son point de départ, la compétence virtuelle, et son aboutissement, la compétence effective, sont confondus. Sans doute la difficulté vient-elle du fait qu'un programme d'études ne peut que nommer des compétences effectives et leurs composantes. Sans doute aussi, un programme étant traditionnellement prescriptif, une lecture rapide laisse-t-elle l'illusion que ces compétences effectives et leurs composantes, doivent être enseignées telles qu'elles sont décrites dans ces programmes d'études. Cette lecture réductrice des programmes d'études ne permet pas une distanciation entre compétence et objectif. Elle les confond sans plus. Mais aussitôt qu'une réflexion est développée, d'abord au départ du concept de compétence effective, il devient évident que tout ce que livre un programme d'études n'est qu'un outil et des balises. Au départ de ces derniers, l'enseignant a encore à construire pas mal de choses pour que ses élèves développent réellement des compétences, effectives cette fois et non virtuellement décrites dans les programmes.

BIBLIOGRAPHIE

- Anderson, L.W. (1986). « La formation des maîtres en fonction des compétences attendues », dans M. Crahay et D. Lafontaine (dir.), *L'art et la science de l'enseignement*, Bruxelles, Labor, p. 365-385.
- Astolfi, J.-P., É. Darot, Y. Ginsburger-Vogel et J. Toussaint (1997). *Pratiques de formation en didactique des sciences*, Paris/Bruxelles, De Boeck Université.
- Boutin, G. et L. Julien, (2000). *L'obsession des compétences : son impact sur l'école et la formation des enseignants*, Montréal, Éditions nouvelles.
- Carbonneau, M. et M.-F. Legendre (2002). « Pistes pour une relecture du programme de formation et des référents conceptuels », *Vie pédagogique*, 123, p. 12-17.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos.
- Danvers, F. (1992). *Mots-clefs pour l'éducation*, Lille, Presses universitaires de Lille.
- 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.
- Glaserfeld, E. von (1993). « Questions and answers about radical constructivism », dans K. Tobin (dir.), *The practice of Constructivism in Science Education*, New York, Lawrence Erlbaum Associate, p. 23-28.

- Jonnaert, Ph. (2001). « La thèse socioconstructiviste dans les nouveaux programmes d'études au Québec : un trompe l'œil épistémologique ? », *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 1(2), p. 223-230.
- Jonnaert, Ph. (2002). *Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique*, Paris/Bruxelles, De Boeck Université.
- Jonnaert, Ph. et D. Laveault (1994). « Évaluation de la familiarité de la tâche : quelle confiance accorder à la perception de l'élève ? », *Revue des sciences de l'éducation*, 20(2), p. 271-292.
- Jonnaert, Ph. et C. Vander Borght (2002). *Créer les conditions d'apprentissage : un cadre de référence socioconstructiviste pour la formation didactique des enseignants*, seconde édition remaniée, Paris/Bruxelles, De Boeck Université.
- Jonnaert, Ph., A. Lauwaers et M. Pesenti (1990). *Capacités, compétences, situations et fonctionnement cognitif : cadre conceptuel de la recherche « radioscopie de l'étudiant arrivé au terme du cycle supérieur des études secondaires générales dans l'enseignement francophone »*, rapport de recherche, Louvain-La-Neuve, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, unité DIES.
- Jonnaert, Ph., A. Lauwaers, E. Peltier, M. Pesenti et M. Lebrun (1991). *Capacités et compétences des élèves au terme de l'enseignement secondaire général : construction et validation d'un outil*, rapport de recherche, Louvain-La-Neuve, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, unité DIES.
- Larochelle, M. (2002). « Rapport au savoir et socialisation de la cité scientifique », Actes des troisièmes journées d'études Franco-Québécoises, *Didactiques et rapports aux savoirs*, Paris, Université René Descartes, Paris V, Facultés des sciences humaines et sociales, Sorbonne, p. 58-76.
- Le Boterf, G. (2001). *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Éditions d'Organisation.
- Legendre, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Paris, Larousse.
- Le Moigne, J.-L. (1995). *Les épistémologies constructivistes*, Paris, Presses universitaires de France.
- Morin, E. (1976). *La méthode. Tome 1 : la nature de la nature*, Paris, Seuil.
- Pea, R. (1993). « Practices of distributed intelligence and designs for education », dans G. Salomon (dir.), *Distributed Cognition*, New York, Cambridge University Press, p. 134-148.
- Perkins, D.N. (1995). « L'individu-plus : une vision distribuée de la pensée et de l'apprentissage », *Revue française de pédagogie*, 111, p. 57-71.
- Taba, H. (1962). *Curriculum Development and Practice*, New York, Harcourt, Brace and World.
- Tyler, R.W. (1950). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago, University Press.
- Vergnaud, G. (1983). « Introduction. Didactique et acquisition du concept de volume », numéro thématique, *Recherches en didactique des mathématiques*, 4(1), p. 9-25.

En attendant PECARO...

Regards dans les coulisses d'une scène curriculaire

Olivier Maradan

*Conférence suisse des directeurs cantonnaux
de l'instruction publique (CDIP)
maradan@edk.unibe.ch*

VLADIMIR *On se pendra demain.
À moins que Godot ne vienne.*

ESTRAGON *Et s'il vient ?*

VLADIMIR *Nous serons sauvés.*

*Samuel BECKETT,
En attendant Godot, Paris,
Les Éditions de Minuit, 1952 (p. 133)*

RÉSUMÉ

Cette contribution évoque un processus collectif d'élaboration d'un plan d'études cadre à fonction d'harmonisation entre des provinces juridiquement autonomes. Se fondant sur une logique stratégique de travail, la démarche propre au PECARO (plan cadre romand) implique diverses catégories d'acteurs aux intérêts divergents. L'auteur, jouant de bout en bout avec une métaphore théâtrale, analyse la place des scientifiques et des chercheurs dans un tel processus impliquant principalement des praticiens et des formateurs d'enseignants. À partir des enjeux caractéristiques des recherches en éducation, il situe les apports nécessaires des scientifiques en prenant pour exemple la notion de compétences. Formant une synthèse orientée en réponse à des attentes multiples, un curriculum apparaît en définitive, au travers de cette analyse, comme le résultat d'une large négociation et le produit d'une intelligence collective en grande partie anonyme.

Février 2001. Les organes de la coordination scolaire entre les sept cantons de la Suisse francophone préparent un *plan d'études cadre romand*, le PECARO. Et tout le monde de déjà s'en remettre à lui. Tel Godot, n'étant pas encore présent sur scène, il focalise des espoirs mâtinés d'appréhension, il apportera les solutions, il aura résolu tous les dilemmes. Sa perspective permet de chasser d'un revers de manche les problèmes d'aujourd'hui qui se trouveront miraculeusement réglés demain. PECARO dites-vous ? Mais qui est ce démiurge ?

1. LES PERSPECTIVES CURRICULAIRES COMME MULTIPLICATION DES ATTENTES

Le fait est que l'élaboration d'un plan d'études, *a fortiori* d'un véritable curriculum, est une opération complexe et collective, fondatrice des attentes les plus diverses. Nous irons même jusqu'à affirmer qu'un plan d'études est d'abord une salle d'attente.

- Tous les partenaires de l'école attendent sécurité et améliorations notables à partir du plan d'études : une attente probablement démesurée.
- Les rédacteurs du plan d'études ambitionnent la stabilité d'un concept fondateur solide et harmonieux : l'attente illusoire d'un objet impossible.
- Les didacticiens et les enseignants disciplinaires espèrent un rééquilibrage des disciplines qui leur soit favorable : l'attente égocentrique d'un lobby face à ses concurrents tout aussi anxieux et revendicateurs.
- Les didacticiens et les enseignants généralistes demandent un allègement des programmes et l'apport sécuritaire de règles horaires, de repères et de garde-fous : une attente caricaturale qui trouve toujours quelque part à se satisfaire ou à se morfondre.
- Les parents veulent obtenir une meilleure compréhension des missions de l'école et des définitions claires et engagées quant à leurs convictions (ou, pour une partie importante d'entre eux, n'attendent rien par pur désintérêt ou par manque d'informations) : des attentes diverses et rarement compatibles avec la nature systémique du contexte scolaire.
- Les élèves n'attendent en principe pas grand-chose dans la mesure où ils sont rarement conscients de cet obscur objet curriculaire du désir de tous les autres.

En regard de la thématique centrale motivant cette contribution, notre interrogation portera essentiellement sur les phases d'élaboration et de réalisation d'un plan d'études et sur la contribution des scientifiques dans celles-ci. Nous nous proposons de distinguer leur position spécifique parmi les divers interlocuteurs utiles à la conception du curriculum et de situer notre attente de concepteur quant à leurs apports respectifs. Par « curriculum », nous comprenons un plan d'action pédagogique beaucoup plus large qu'un programme d'enseignement, qui recouvre les besoins de l'apprenant, les objectifs d'apprentissage, les méthodes d'enseignement, la mesure et l'évaluation, la gestion des apprentissages (Legendre, 1993).

Comme le relève Roegiers (2000)

on a souvent tendance à croire qu'un curriculum est élaboré par quelques spécialistes en éducation. Il n'en est rien. Un curriculum est un vaste dispositif dans lequel de multiples acteurs interviennent : enseignants, parents, directeurs d'école, inspecteurs, décideurs, [...] Leurs rôles respectifs et leurs relations peuvent très fort varier selon les contextes. » (p. 155)

Cet auteur prend en considération trois logiques d'élaboration d'un curriculum :

- *une logique de l'expertise*, forme traditionnelle de commande d'un produit à des experts ;
- *une logique de projet*, relativement fréquente dans les courants pédagogiques participatifs et en formation d'adultes ;
- *une logique stratégique*, plus conflictuelle, par recherche d'avancées communes et de consensus progressifs entre des catégories d'acteurs aux intérêts divergents.

La première est pertinente dans le cadre d'une discipline ou d'un volet spécifique ; elle est beaucoup plus rare pour l'élaboration d'un plan d'études ; elle est quasi impensable dans la perspective d'un plan cadre. La deuxième devient fréquente lorsqu'il s'agit de concevoir un plan d'études d'établissement à partir d'un cadre national ou provincial, tout particulièrement dans l'enseignement secondaire post-obligatoire ; c'est notamment le mode appliqué en Suisse dans la plupart des écoles de formation professionnelle à partir du plan d'études cadre de culture générale (OFIAMT, 1996). Cependant, la troisième approche s'impose majoritairement dans le monde de l'enseignement, complexe et multicouches. C'est de toute évidence la logique la plus appropriée dans l'élaboration du PECARO en tant que processus multilatéral dans un contexte fédéral.

2. L'APPLICATION D'UNE LOGIQUE STRATÉGIQUE EN SUISSE ROMANDE

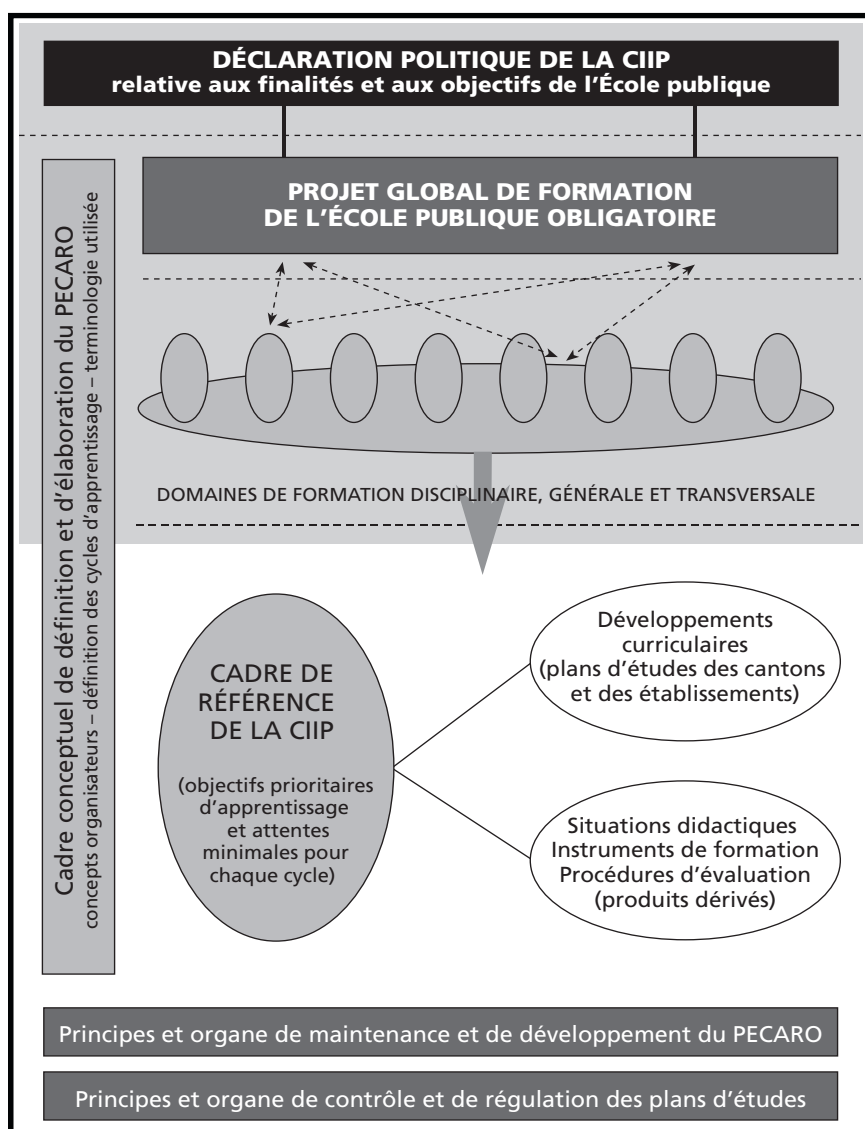
Il faut brièvement rappeler que la Suisse francophone est composée de sept cantons de tailles très diverses, dotés chacun d'une complète autorité politique dans le champ de l'éducation (tout au moins pour la scolarité obligatoire, soit pour les degrés -2 à + 9, respectivement préscolaire, primaire et secondaire I, et partiellement au-delà). Le pouvoir décisionnel et organisateur y est fédéralisé. Les échanges et la collaboration entre ces États, initiés depuis cent trente ans, se sont intensifiés au seuil des années 1970, tout particulièrement par la préparation puis par l'adoption de plans d'études communs pour les degrés de la scolarité obligatoire. Plutôt que par la maintenance et le développement continu des programmes, c'est dans une logique de moyens d'enseignement communs et, presque toujours, spécifiquement romands, que les cantons concernés ont poursuivi leur collaboration curriculaire.

L'approche romande est donc celle d'une subsidiarité forte sur le plan des concepts organisateurs et des références communes. Elle recourt ainsi logiquement au principe d'un plan cadre, développé à l'échelle nationale au cours des années quatre-vingt-dix pour le degré secondaire II, au niveau des lycées (CDIP, 1994) comme de la formation professionnelle (OFIAMT, 1996).

Ce chantier, nouvellement inauguré dans la scolarité obligatoire, va immanquablement bousculer diverses habitudes et interpellier tout un chacun parmi les multiples acteurs institutionnels et individuels (Weiss 1997, 1999). Le projet curriculaire PECARO, placé sous l'égide de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin¹ (CIIP, 1999), est en effet conçu selon la figure suivante :

1. Le Tessin, canton italoophone situé tout au sud de la Suisse, participe à cette Conférence des ministres latins de l'éducation, mais dispose de ses propres plans d'études.

FIGURE 1
Organisation du projet PECARO



Dans cette figure, les parties figurant sur le fond tramé constituent les divers volets du plan cadre, réparti sur trois cycles d'apprentissage (– 2 + 2 – 3/6 – 7/9), que nous n'exposons pas ici. L'élément fédérateur dans lequel tous les acteurs sont appelés à œuvrer relève du « projet global de formation

de l'École publique obligatoire », formalisé dans une série de grands principes fondateurs et organisateurs de la conception et de l'organisation de l'École partagés par les cantons dans une vision commune (CIIP, 1999 ; Commission pédagogique de la CIIP, 1999). Le cadre de référence finalement retenu sera constitué en réseaux d'objectifs prioritaires d'apprentissage déterminés pour l'ensemble des élèves à l'échelle de cycles pluriannuels. Il reviendra à chaque canton, respectivement aux établissements, d'élaborer à partir de cette méta-construction des plans d'études structurés et des ressources d'enseignement intégrant et rendant visibles la démarche curriculaire.

Telle est dans les grandes lignes la visée du projet curriculaire romand, encore au stade des prémices au moment où s'écrivent ces lignes. La question qui nous préoccupe dans la présente contribution n'est toutefois pas celle de la forme ni des contenus, mais bien celle du rôle des divers intervenants qui apporteront leur contribution à la réalisation de cette pièce du répertoire pédagogique. Question que nous nous posons en tant que chef de projet, organisateur et entremetteur, et non pas en tant que chercheur ou observateur neutre.

3. SOUS LES FEUX DE LA RAMPE

Sans user d'un modèle théorique d'analyse et par analogie avec certaines métaphores cinématographiques (Meirieu, 1992), nous nous plaisons à envisager cette élaboration dans un contexte théâtral. Comme Godot, PECARO reste pour l'instant désincarné et immanent, mais, comme tel, principal sujet d'agitation. Spectaculaire, sa présence reste intégralement de l'ordre du discours. L'intérêt qui lui sera accordé portera en définitive et uniquement sur le texte et les indicateurs de mise en scène, bien loin du jeu des auteurs et des acteurs. PECARO est conçu pour la publication, telle une pièce du répertoire, base d'un nouveau classicisme pour la scène scolaire. Chemin faisant, d'une représentation à l'autre, ce canon verra ses effets se démultiplier et se diluer selon l'inspiration, l'originalité, la professionnalisation et la dispersion des troupes, jusqu'à perdre lui-même sa modernité. Tout classicisme est volatil, passager, tenu de se démoder, donc conçu pour faire vivre et avancer l'art.

L'élaboration des plans d'études, en tant que tâche spécifique, demeure un thème singulièrement peu étudié dans le monde francophone (Perret et Perrenoud, 1990 ; Tardif et Lessard, 1999), à l'opposé des milieux pédagogiques anglo-saxons et germaniques (Künzli et Hopmann, 1998 ; Künzli, Bähr, Fries, Ghisla, Rosenmund et Seliner-Müller, 1999). La Suisse a construit une longue tradition de travail de milice et de représentation,

autour d'innombrables commissions représentatives des pratiques professionnelles. Fonctionnaires de l'éducation situés à divers niveaux hiérarchiques et enseignants militant au sein des associations professionnelles constituent la troupe et se partagent l'essentiel des rôles².

Ceux qui pourtant donnent ses couleurs au spectacle, qui créent la pièce sans monter sur les planches, sont des artisans déterminants et influents quant au résultat scénique. De nombreux professionnels s'activent en coulisses, souvent loin des feux de la rampe, sans même toujours se connaître ni coordonner entre eux leurs effets, que seul le metteur en scène, théoriquement, est à même de doser et d'additionner. N'en va-t-il pas de même dans la conception curriculaire : que la troupe des auteurs/acteurs compte quelques têtes d'affiche ou des amateurs éclairés, elle ne peut se passer d'un travail en profondeur, le soir même derrière les décors ou plusieurs mois plus tôt dans des ateliers extérieurs ?

C'est là que nous voyons, très concrètement et très activement, la place d'une cohorte de scientifiques qui vont apporter leur concours à la scénographie curriculaire. Beaucoup d'autres, parfois les mêmes en alternance, s'assièront dans la salle et assureront la nécessaire critique de la représentation.

4. LES SCIENTIFIQUES ET LES CHERCHEURS

Le lancement d'une réforme curriculaire requiert les avis les plus divers. Ils peuvent être l'occasion de vives ou de vaines polémiques, mais ils représentent surtout l'occasion de grands débats d'idées, de recherches de concepts et de solutions dans l'approche des problèmes récurrents de l'enseignement. Le champ s'ouvre à l'expression des pensées construites et des opinions argumentées, qui sont principalement celles des scientifiques au sens strict, et plus largement, faut-il une fois encore le rappeler, celles de la « noosphère »,

la sphère des gens qui pensent, la sphère de ceux qui réfléchissent sur l'enseignement, dans quelque registre que ce soit. En font partie les militants, à quelque titre que ce soit, du système d'enseignement : membres d'associations de professeurs, pédagogues, syndicalistes et même... didacticiens ! (Chevallard, 1986, p. 45)

2. Dans une étude de 1996 conduite à l'aide d'un questionnaire auprès des personnes associées au travail de conception de nouveaux plans d'études dans les cantons germanophones de Suisse, les deux tiers exactement des répondants étaient des enseignants praticiens, 18,4 % travaillaient dans l'administration scolaire et 3,4 % hors du secteur scolaire (Künzli et Hopmann, 1998).

Certes, des scientifiques sont souvent placés à la tête des chantiers de cette ampleur (CIEP, 1996 ; Coll, 2000 ; Delory, 2000 ; Künzli et Hopmann, 1998 ; le Monde de l'Éducation, 2000a), mais dans la fonction de metteur(s) en scène : leur expérience et leur leadership intellectuel sont déterminants, mais s'expriment sous la forme du management de projet.

Certes, des penseurs de haut vol sont invités à concevoir, en termes de finalités et avec de gros moyens (Tanguy, 1994), des intentions et des finalités d'ordre politique ou philosophique (Bourdieu et Gros, 1989 ; Morin, 2000), mais ils incarnent comme telle la référence des lointains grands dramaturges.

En forçant quelque peu le trait, nous souhaitons distinguer à ce stade le statut général des scientifiques de celui, plus singulier et circonstancié, des chercheurs. Nous considérons dans ce dernier cas les scientifiques directement engagés dans des recherches sur la thématique elle-même. Le premier terme est générique dans la mesure même où la science se fonde justement sur une certaine posture, une certaine culture et un apport certain de la recherche comme pratique sociale et professionnelle fondatrice. Le scientifique se distingue par sa connaissance théorique et par ses capacités d'analyse et de distanciation. Nourri de littérature très spécialisée et de modèles de référence, entraîné à construire un discours logique fouillé, pourvu du recul indispensable à la largeur de vues, le scientifique est à même d'exprimer des propositions sur la plupart des sujets de son champ d'action sans pour autant les avoir toujours construites au gré (au prix) de la recherche.

Alors même qu'un plan d'études devient un discours organisé et finalisé, les scientifiques appelés en renfort, en appui, en référence, en réaction, l'encadrent, le justifient, le contredisent ou le démolissent au moyen d'un discours explicatif très ciblé sur un aspect ou un autre de ses contenus ou de ses formes. Ces consultants sont délibérément des inspireurs, des garde-fous, des conseillers, des critiques... ou des fossoyeurs.

Leur impact découle fortement de la sollicitation et de la gestion de l'expression des avis d'une part, puis, en corollaire, de l'alchimie de la construction d'un discours restituant, après négociation rationnelle, des propositions à valeur ajoutée. La constitution des groupes de travail (experts et non-experts confondus), l'ouverture des lieux de débat, la qualité du questionnement, la rigueur et l'honnêteté des synthèses sont autant d'éléments souvent déterminants qu'il est difficile de contrôler et d'étudier. On méconnaît trop, hélas, les processus de production intellectuelle collective. Seuls les écrits restent et le chemin ayant conduit au texte est finalement peu étudié.

Les conflits sont évidemment inévitables, le défi étant de les mettre à profit, d'en faire des conflits intellectuels constructifs plutôt que des foires d'empoigne personnelles. Vite dit quand les questions s'avèrent souvent plus idéologiques qu'épistémologiques !

D'aucuns ont commencé à étudier ces blocages. Des typologies ont été proposées de manière à les prévenir, distinguant par exemple les conflits de perspectives (au moment d'authentifier un savoir ou un contenu), de choix (au moment de prendre réellement en compte ce savoir reconnu) et de (re)combinaison (au moment de combiner ce savoir à ceux existant déjà dans un programme). Selon des chercheurs helvétiques (Künzli, Bähr, Fries, Ghisla, Rosenmund et Seliner-Müller, 1999), les principales sources de conflits dans le travail sur les plans d'études se situent surtout entre le niveau de développement du plan d'études et le niveau de la pratique (62,2 %), puis entre le niveau de négociation et le niveau de la pratique (24,7 %).

Contre toute attente, ces indications minimisent les conflits d'opinion entre les conseillers scientifiques et les praticiens autour du travail de conception curriculaire. Les tensions principales apparaissent entre les commissions de programmes et les praticiens réceptionnaires de leur production. Ce qui tendrait à montrer que, dans le cas présent, l'influence des scientifiques s'intègre sans trop de heurts aux constructions des commissions et se trouve ainsi assumée. Les conflits se situeraient plutôt entre les scientifiques eux-mêmes et se verraient en grande partie écartés au cours de la sélection des contributions scientifiques au projet curriculaire.

Car il y a forcément un choix, une sélection de travaux ou de personnalités, un appel aux scientifiques qui prédétermine l'apport et le rôle des chercheurs en convoquant délibérément une assistance ou un développement théoriques. La légitimité de ce choix est en principe établie : il revient à la direction des travaux. Mais sa légitimation intellectuelle est moins évidente : elle est fonction de la validité du projet et de la culture scientifique dont il s'inspire. Elle varie également selon le degré d'ouverture du projet curriculaire : l'empan initial du débat d'idées, plus ou moins proportionné à l'ambition de la réforme, se déploie diversement sur le large champ des théories. On peut toutefois observer que ce débat se situe, de manière générale, en amont des travaux de conception, par nécessité plus pragmatiques, plus concrets, plus vulgarisés. Comme le constate Perrenoud (2000c) :

L'enjeu est double : continuer à construire des savoirs sur les processus d'apprentissage, le transfert, les compétences et les partager à relativement large échelle. Il faut que les chercheurs admettent que le débat public, les politiques de l'éducation, les projets d'établissements et l'élaboration de programme ont besoin de concepts plus simples que les

outils de travail en laboratoire. En contrepartie, il faut que les praticiens admettent qu'on ne peut aller bien loin dans le débat sans construire des modèles théoriques dépassant le sens commun. [...] Élargir le débat n'ira pas sans une élévation du niveau de formation, mais pas non plus sans une coopération plus étroite entre chercheurs et praticiens sur ces questions. (p. 59)

L'avis des scientifiques se situe le plus souvent dans l'ordre de la recommandation, de l'injonction ou de l'exégèse. Une assistance plus précise, plus expérimentale, mais aussi plus orientée est nécessaire pour justifier certains choix ou abandons de formes ou de contenus dans un curriculum. La recherche scientifique doit venir au secours des concepteurs dans le double registre du repérage prospectif et de la résolution de problèmes avant tout conceptuels et didactiques. À ce stade de la réflexion, il nous paraît utile de différencier les niveaux d'études en regard des réponses et du soutien qu'elles peuvent apporter aux projets.

5. LES ENJEUX PARTICULIERS D'UNE RECHERCHE UTILE AUX DÉVELOPPEMENTS CURRICULAIRES

Nous prêtons foi à Van der Maren (1995) quand celui-ci affirme que la recherche relève toujours d'une forme d'enjeu :

Nous pensons qu'une première classification très utile pour planifier et pour évaluer les recherches devrait porter sur les enjeux de la recherche : pourquoi les chercheurs risquent-ils tellement d'investir, sinon de s'investir, dans la recherche ?

Quatre types d'enjeux ressortent des pratiques de recherches en éducation : les enjeux nomothétiques, politiques, pragmatiques et ontogéniques, soit les intentions de produire un savoir [discours] savant, de changer les pratiques des individus et des institutions, de résoudre des problèmes de dysfonctionnement, de se perfectionner ou de se développer par la réflexion sur l'action. (p. 94)

Élaborée lors d'un précédent symposium du REF (Réseau Éducation et Formation, 1992), cette classification ne fait certes pas l'unanimité chez les chercheurs, mais elle présente l'avantage d'éclairer d'un caractère fonctionnel les divers travaux à même de porter assistance aux décisions, par exemple dans l'élaboration des plans d'études. L'auteur montre en outre que l'enjeu influe directement sur la recherche et sa méthodologie.

Prenons l'exemple très actuel et très discuté du concept de « compétence ». La question semble ne plus être aujourd'hui de savoir si l'on pourrait utiliser cette notion dans la définition des objectifs d'un plan d'études, mais plutôt de se demander à quels risques ou si on peut même s'en passer (Johsua, 2000). Pourtant, tous les concepteurs de programmes savent qu'ils jouent là avec le feu et qu'ils préparent les bâtons pour se faire battre. La notion de compétences possède en effet la faculté d'irriter tous ceux qui dénoncent le jargon et l'idéalisme de pédagogues (des « pédagogistes » diront les plus polémiques) prêts, selon eux, à sacrifier la culture et les humanités sur l'autel de la différenciation et du postmodernisme. De fait, la notion de compétences gagnerait en clarté à être traitée sous de multiples aspects, car, selon Dolz et Ollagnier (2000, p. 8), « la difficulté de la définir croît avec le besoin de l'utiliser. Si la compétence est devenue une notion médiatique, elle n'est pas pour tous les auteurs un concept opérationnel ». Ces efforts de clarification sont justement nombreux, la polémique appelant le débat.

En ce cas, quelles recherches pourraient assister les concepteurs de plans d'études pour déterminer si la dimension dynamique que la notion de compétences confère aux apprentissages peut être ou non soutenue ? La recherche peut-elle prévenir une source de conflits susceptibles de contaminer les trois niveaux cités plus haut ?

Sans qu'il soit ici le lieu et le sujet de s'adonner à une analyse exhaustive, mais en procédant par simple exemplification, on peut brièvement tenter de placer la problématique des compétences en regard des quatre enjeux décrits par Van der Maren³.

5.1. LES RECHERCHES À ENJEUX NOMOTHÉTIQUES

Selon Van der Maren (1995),

le but est ici de proclamer des lois, des principes généraux, des théories. [...] Ce processus implique une attitude critique à l'égard des énoncés antérieurs afin de faire progresser la connaissance. [...] Les recherches nomothétiques sont habituellement soit spéculatives ou théoriques, soit hypothético-déductives ou empiriques, soit monographiques. (p. 94-95)

La théorie est ici toujours dominante et de telles recherches sont essentiellement le propre des universités et des publications scientifiques.

3. On aurait pu faire de même avec la problématique du socioconstructivisme dans les plans d'études (voir Jonnaert [2001] et plusieurs contributions du présent ouvrage).

Les contributions collectives éditées par Bosman, Gérard et Roegiers (2000) et Dolz et Ollagnier (2000) offrent une vision panoramique des tentatives de théorisation du concept. Notion utile à des modélisations et à la compréhension de problèmes pratiques par sa dimension heuristique et praxéologique, le concept de compétences bute toujours sur des accusations de manque de rigueur et de réductionnisme. Chacun y va soit de sa définition et de son modèle d'opérationnalisation, soit de l'analyse des usages qui en sont faits dans le monde du travail, de la formation ou de l'enseignement, pour tirer des conclusions à partir des conditions d'utilisation. Dolz et Ollagnier (2000, p. 20) commentent avec acuité cette scène de recherche très active, montrant à quel point « la logique des compétences est pour l'ensemble des auteurs un indicateur de changement dans les systèmes éducatifs et un révélateur d'une évolution des conceptions épistémologiques ». Se fondant sur les mêmes cadres théoriques, les multiples auteurs mis à contribution n'en émettent pas moins certaines opinions antagonistes. Leurs contradicteurs jouent d'ailleurs de ces divergences pour démolir le concept dans son ensemble, par des démarches intellectuelles parfois plus que douteuses (Boutin et Julien, 2000).

Les concepteurs de plans d'études doivent pouvoir trouver, en assumant le choix qu'ils effectueront parmi les théories proposées, des fondements nomothétiques sur lesquels faire reposer leur cadre conceptuel. Il est indispensable qu'ils se réfèrent à des théories, à des lois, à des énoncés de référence, comme il est nécessaire que ces références évoluent grâce au travail scientifique de leur énonciation (Jonnaert, dans cet ouvrage). Il reste pour les concepteurs à accepter les critiques que leurs emprunts ne manqueront pas d'exacerber et à travailler à la cohérence du processus qui suivra.

5.2. LES RECHERCHES À ENJEUX POLITIQUES

Pour Van der Maren (1995),

le but principal des recherches aux enjeux politiques est de changer les valeurs [normes] ou les besoins afin de modifier des conduites. Il s'agit d'énoncer et de légitimer un nouveau projet pour modifier, sinon transformer, les pratiques de l'école. Trois types de recherche réalisent des enjeux politiques en éducation : l'évaluation, la recherche-action et une forme de recherche-développement. (p. 96)

Dolz et Ollagnier (2000) opposent dans leur analyse les discours doxologiques, émanant des options courantes ou nouvelles, aux discours du savoir, qui renvoient à la sphère sociale où s'élabore le savoir savant ou spécialisé de la science (l'espace nomothétique). La notion de compétence

relève fortement d'un usage social et d'un langage de l'action. À ce titre, elle est d'ailleurs fortement associée aux thèmes de la professionnalisation et de l'autonomie que l'on trouve abondamment dans la littérature pédagogique syndicale et dans les réformes de la formation des enseignants. Perrenoud (2000) inscrit clairement son intervention dans cet enjeu, mais par la seule construction d'un discours. Les praticiens prêtent une oreille attentive à de telles approches militantes et engagées. Ils restent cependant fort démunis en termes instrumentaux pour traduire en compétences leurs objectifs d'apprentissage, ou respectivement pour évaluer l'atteinte de ceux que les concepteurs de plans d'études leur auraient ainsi proposés. Un important travail d'armurerie reste indispensable pour rendre opérationnels les visées de tels discours et les résultats de telles recherches à enjeux politiques.

Les travaux les plus fréquents mis à profit dans le travail curriculaire relèvent évidemment des recherches évaluatives qui ont pour but d'analyser les résultats de programmes, de méthodes, de décisions, souvent au moyen de stratégies comparatives. Les recherches-actions conduisant à la justification du changement sont également courantes. Dans les deux cas, la question des compétences demeure fort peu traitée dans le monde francophone. Plus largement, on pourra toutefois situer dans ce contexte – et non sans quelque appréhension – le programme international *DeSeCo*⁴ élaboré par l'OCDE en vue de définir les « vraies » compétences clés.

5.3. LES RECHERCHES À ENJEUX PRAGMATIQUES

Il s'agit là, selon l'interprétation proposée par Van der Maren (1995),

de la résolution fonctionnelle des problèmes, que les dysfonctions soient celles du système, des acteurs ou des moyens. [...] Trois genres de recherche réalisent des enjeux pragmatiques : la recherche évaluative pour fin d'amélioration ou d'adaptation, la recherche-action inspirée de l'analyse des systèmes et la recherche-développement. [...] Ces recherches se posent essentiellement la question des moyens et de la fonctionnalité de leur emploi ; le pourquoi n'y a pas sa place, seulement la question du comment. (p. 98-99)

4. Definition and Selection of Competencies : Projects on Competencies in the OECD Context. Projet conduit par l'Office fédéral de la statistique à Neuchâtel (Suisse), l'OCDE (Paris) et le Centre national des statistiques de l'éducation ESSI (American Statistics Services Institute, Washington).

Roegiers et ses collègues du BIEF⁵ développent fortement cette dimension dans leur travaux récents. Intervenant dans de nombreux pays pour aider à conceptualiser une réforme curriculaire d'envergure moyenne ou nationale, les chercheurs belges ont progressivement modélisé des procédures d'analyse des actions de formation, de construction de niveaux et de définition hiérarchique des compétences dans ceux-ci, jusqu'à fonder une systématique d'identification et d'intégration des acquis dans l'enseignement. De telles perspectives se veulent certes opérationnelles et transférables, mais elles n'évacuent pas un certain regard « méta » qui peut aisément les transformer en instruments de formation des formateurs et des concepteurs pédagogiques.

5.4. LES RECHERCHES À ENJEUX ONTOGÉNIQUES

Van der Maren (1995), s'interrogeant à ce moment sur la formation des enseignants, constate

[qu'] un enjeu de plus en plus fréquent de la recherche réside dans le perfectionnement du praticien, le développement de ses connaissances et de ses habiletés. [...] Les trois formes de la recherche appliquée (évaluation, intervention et développement) peuvent servir de tels enjeux ontogéniques. (p. 100-101)

C'est sans doute à ce niveau que le discours abondant de Perrenoud (1997, 2000a, 2000b, 2000c) produit le plus d'effets, notamment dans sa réflexion sur le métier d'élève et dans celle construite sur la formation des enseignants, les compétences professionnelles, la professionnalisation et le travail réflexif. S'inspirant des théories de l'action et de nombreux travaux de sociologues sur le métier d'enseignant (comme également de Tardif et Lessard, 1999, et de Romian, 2001), de nombreux formateurs et groupes d'enseignants développent aujourd'hui même des concepts et des dispositifs nouveaux d'ordre ontogénique et didactique à la fois, dans lesquels l'expertise et la compétence se posent en problématique. En Suisse francophone, les Hautes Écoles pédagogiques – prenant dès 2001 le relais des anciennes écoles normales et autres séminaires pédagogiques pour la formation des maîtres – s'en inspirent très concrètement pour la construction de référentiels de compétences, de plans de formation et de pratiques de recherche et développement.

5. Bureau d'Ingénierie en Éducation et en Formation, établi à Louvain-la-Neuve, sous la présidence de Jean-Marie De Ketele et la direction opérationnelle de Xavier Rogiers (voir Bosman, Gérard et Roegiers, 2000).

En réalité, toute classification paraît évidemment trop schématique, trop catégorique. Nombre de démarches cumulant des recherches particulières traversent ou transcendent plusieurs des enjeux relevés par Van der Maren (de même qu'en soi la seule question des compétences saisie ici à titre d'exemple). Ainsi les travaux conduits par Allal (2000 et 2001) ont surtout des visées pragmatiques, mais sans jamais sacrifier la question du pourquoi à celle du comment. Ils couvrent donc des aspects nomothétiques aussi bien que des enjeux politiques. Ces deux dimensions sont également mises en relation dans le travail d'approfondissement effectué par Rey (1996, 2000a, 2000b et 2001) quant aux liens déterminants entre les compétences et l'évaluation ou entre les compétences et les savoirs. De telles constructions par faisceaux comptent parmi les plus efficaces dans la perspective de construction des curricula. À ce titre, tout ce qui touche à la transposition didactique et à l'ensemble de ses corollaires revêt une importance capitale.

De notre point de vue et selon notre expérience, nous avons bien évidemment besoin du concours et du discours de scientifiques, tout particulièrement au cœur de la phase d'élaboration des plans d'études, alors que nous devons pouvoir disposer des résultats de leurs recherches – spécifiques ou périphériques – en amont comme en aval de cette élaboration. Les recherches doivent instrumenter les choix ou les vérifier *a posteriori*. Les recherches en amont constituent bien le travail artisanal préparatoire à la représentation, pour autant qu'elles soient éclairantes, argumentatives, énonciatrices de pistes, préparatoires à des choix ou à des renoncements (l'autre forme du choix). Les recherches en aval doivent contribuer à garder les dossiers et les yeux ouverts, car en définitive, comme l'exprime Chevallard (1986) :

le programme est l'écume de nos jours de classe ; la bataille pour les programmes restera un combat douteux tant que nous ne nous serons pas donnés les moyens – scientifiques et techniques –, et de poser autrement le problème dont il n'est qu'un symptôme, et de travailler à sa solution. (p. 49)

Dans la pièce de Beckett (1952), Godot est loin dans les coulisses, mais c'est bien parce qu'il s'y trouve que Vladimir et Estragon dissertent et plus simplement existent. Cette absence de visibilité installe un champ de tension créatif tout comme les savoirs scientifiques que l'on produit sur l'enseignement filtrent et inspirent, tantôt de très loin, tantôt directement, le développement du curriculum. Répondant toujours à un enjeu qui la justifie en même temps qu'il la façonne, la recherche appartient à une dynamique de développement qualitatif qu'elle contribue à entretenir.

Mais nous sommes tout aussi conscient que des dimensions capitales sur le plan des choix de culture et de société ne sauraient être traitées de manière technique et qu'elles appellent un autre débat. Celui-ci se voit souvent kidnappé par des caricatures de débats très idéologiques, dans la mesure où, s'agissant toujours de notre exemple, l'entrée par les compétences est étroitement liée au choix des finalités de l'École. Le discours sur les compétences se meut entre des notions d'opérationnalité globale, de justice sociale et des concepts issus de l'économie et prête à la méfiance dans de nombreux milieux, tout particulièrement attachés à des valeurs éducatives traditionnelles (Tanguy, 1994). Face à cette insécurité théorique, nombre de recherches peuvent nous procurer des concepts, des indices, des instruments, mais peuvent également occulter une vision plus générale du système. La rencontre des scientifiques, des praticiens et « des humains⁶ » doit avant tout permettre d'élever le débat et de prendre le recul nécessaire à assumer « en connaissance de cause élargie » les décisions finales.

6. COMMENT CELA PREND-IL PLACE DANS LE SCHÉMA D'ORGANISATION DU PROJET PECARO ?

Revenons à l'organisation du projet de plan cadre romand (voir la figure 1) ; nous situons dès lors sans peine le rôle des scientifiques et l'environnement de la recherche.

Au premier niveau, le PECARO a fondamentalement besoin d'un cadre conceptuel et sémantique solide : il le puisera dans des apports d'ordre nomothétique, tout en s'efforçant d'éviter les effets déstabilisants d'un cumul de théories non apparentées ou insuffisamment abouties, tel que cela a pu être reproché à d'autres travaux curriculaires récents.

Au deuxième niveau, le projet global de formation de l'École publique obligatoire relève d'un enjeu politique. Il est indispensable de présenter aux divers interlocuteurs une définition détaillée et illustrée de ce qu'est l'École, des finalités qu'elle poursuit, des conceptions en cours de l'enseignement-apprentissage et de l'évaluation comme outil de régulation de ceux-ci, des méthodes et des instruments qu'elle emploie pour remplir sa mission.

6. Humains, faute de mieux, pour justement ne pas qualifier d'une quelconque étiquette ceux qui doivent participer au débat pour l'élargir, pour éviter de rester entre partenaires obligés, ce qui serait le cas du *panel* « fonctionnaires-enseignants-scientifiques ».

Le troisième niveau va conduire à faire des choix organisationnels, à définir des domaines d'apprentissage pluridisciplinaire, à préciser des dimensions d'ordre purement éducatif, à actualiser des conceptions disciplinaires... Enjeux politiques et pragmatiques se succéderont, se compléteront et s'affronteront, particulièrement dans le débat fort disputé des disciplines scolaires, marqué de dimensions épistémologiques, historiques et culturelles.

Enfin, au quatrième niveau, le PECARO constituera un cadre de référence en termes d'objectifs prioritaires et d'attentes minimales pour chaque domaine de formation et pour trois cycles pluriannuels constituant la scolarité obligatoire. Adopté comme plan directeur intercantonal, ce cadre profilera pour de nombreuses années le travail de développement curriculaire des cantons, en matière de plans d'études, de moyens d'enseignement, d'instruments d'évaluation, de plans de formation initiale et continue des enseignants. Toutes ces courroies de transmission et de réalisation se fondent dans des dimensions pragmatiques et les perspectives ontogéniques. Les lieux et les sujets de recherche et de développement ne vont pas manquer.

En fin de compte, nous partageons l'avis de Lessard (2000) qui tend à considérer la réforme d'un curriculum comme une adhésion réfléchie à un changement peu banal, et qui y met en exergue trois défis :

1. la promotion de l'école publique, commune et démocratique ;
2. la professionnalisation de l'enseignement ;
3. le rehaussement culturel.

De telles questions ne sont pas tant des dossiers d'experts ou des thèmes de recherche que des enjeux politiques et sociaux qui engagent toute la communauté. S'exprimant au travers d'un positionnement de l'École dans la Société et dans les Cultures, d'une conception de l'apprentissage, de la sélection et de l'organisation des contenus (savoirs, compétences, capacités...), d'une description du cahier global des charges professionnelles de l'enseignement, d'un élargissement du degré d'autonomie des établissements et du corps professoral, d'une définition précise des concepts et des pratiques d'évaluation, de la mise à disposition des praticiens de matériaux et de dispositifs de formation personnelle et de gestion de classe, ces défis font partie intégrante du curriculum. Ils ne peuvent être prescrits par la science ou enfantés par la recherche. Ils peuvent par contre être mieux dits et plus solidement établis grâce à elles, mais seulement dans un processus de débat, de négociation, d'écriture et, surtout, d'intelligence collective. En l'occurrence, le projet de Suisse francophone va mettre à

contribution dans ce but plus de 250 personnes – praticiens, didacticiens, formateurs et scientifiques –, répartis en cercles déconcentriques au sein d’une organisation de projet représentative et très planifiée.

CONCLUSION

À nos yeux, l’élaboration d’un plan d’études consiste en définitive en un système de négociation et de traduction non simultanée, qui exprime sous une forme conceptuelle actualisée, placée sous des finalités fédératrices et sous l’influence d’une certaine actualité conceptuelle, la synthèse d’un éventail d’attentes multiples, d’avis autorisés, de réflexions scientifiques, d’études circonscrites, d’évolutions épistémologiques et didactiques en rapport avec une conception générale des diverses missions de l’école. Le résultat incarne donc une production sociale et intellectuelle, mais n’est en définitive qu’une photographie dans son cadre, une représentation théâtrale devant son public, l’arrivée probable et provisoire de Godot sur la scène.

La sociologie des curricula nous contraint à la modestie : du formel au caché, le curriculum se dissout dans le travail de transformation curriculaire des enseignants (Tardif et Lessard, 1999) ou de transposition didactique (Chevallard, 1986). Mais tout programme, plan d’études ou plan cadre influence incontestablement ce travail et remplit ainsi, par dévolution, sa mission de réaménagement, jamais complètement toutefois sa naturelle ambition de transformation des pratiques.

Enfin, le travail d’élaboration des plans d’études s’accommode mal du *star system*. Si la procédure de réforme est officielle, ministérielle, si de plus elle répond d’une logique stratégique, elle a pour effet d’anonymiser ses auteurs et ses acteurs dans un panel où les chercheurs côtoient les miliciens. Forcément long, le générique final rend discrètes les têtes d’affiche – comprenez les scientifiques qui seraient en coulisses les principaux inspirateurs du spectacle –, épargnant ainsi de les exposer en première ligne et d’autant plus violemment à la critique des grands soirs de première qui guette inmanquablement toute production curriculaire. Il faut sans doute voir une intention politique et une certaine sagesse, ou plus prosaïquement de la simple prudence, à présenter le collectif sous l’étiquette des premiers rôles.

BIBLIOGRAPHIE

- Allal, L. (2000). « Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire », dans J. Dolz et E. Ollagnier (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation*, Collection Raisons éducatives, (2), 1999, Bruxelles, De Boeck Université, p. 77-94.
- 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.
- Beckett, S. (1952). *En attendant Godot*, Paris, Éditions de Minuit.
- Bosman, C., F.-M. Gérard et X. Roegiers (dir.) (2000). *Quel avenir pour les compétences*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Bourdieu, P. et F. Gros (1989). *Principes pour une réflexion sur les contenus de l'enseignement*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale.
- Boutin, G. et L. Julien (2000). *L'obsession des compétences : son impact sur l'école et la formation des enseignants*, Montréal, Éditions Nouvelles AMS.
- Brossard, L. (dir.) (1999). « Des programmes, pour quoi faire ? », *Vie pédagogique*, (110), février-mars, Québec, Ministère de l'Éducation, p. 19-44.
- CDIP (1994). « Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique », *Plan d'études cadre pour les écoles de maturité*, Berne, CDIP, Dossier 30B.
- CERI (1998). *Programmes scolaires : mode d'emploi*, Paris, OCDE.
- Chevallard, Y. (1986). « Les programmes et la transposition didactique : illusions, contraintes et possibles », *Bulletin de l'Association des professeurs de mathématiques de l'enseignement public*, (352), février, Paris, AMPEP, p. 32-50.
- CIEP (1996). « Programmes et politiques éducatives », *Revue internationale d'éducation*, (12), décembre, Sèvres, Centre international d'études pédagogiques.
- CIIP (1999). « Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin », *Finalités et objectifs éducatifs de l'École publique*, Neuchâtel, Secrétariat général de la CIIP.
- Coll, C. (2000). *La réforme curriculaire des années nonante en Espagne*, Conférence prononcée à Lausanne le 9 juin dans le cadre du Premier Colloque romand PECARO de la Commission pédagogique de la CIIP, Neuchâtel, Secrétariat général de la CIIP.
- Delory, C. (2000). *La réforme de l'école entre commande sociale, intention politique, processus pédagogique et recherche scientifique*, Conférence prononcée à Lausanne le 9 juin dans le cadre du Premier Colloque romand PECARO de la Commission pédagogique de la CIIP, Neuchâtel, Secrétariat général de la CIIP.
- Dolz, J. et E. Ollagnier (dir.) (2000). *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Gérard, F.-M. (2000). « Savoir... oui mais encore ? », *Forum-Pédagogies*, mai, p. 29-35.

- Johsua, S. (2000). « La popularité pédagogique de la notion de “compétence” peut-elle se comprendre comme une réponse inadaptée à une difficulté didactique majeure ? », dans J. Dolz et E. Ollagnier (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation*, 1999, Bruxelles, De Boeck Université, p. 115-128.
- Jonnaert, Ph. (2001). « La thèse socioconstructiviste dans les nouveaux programmes d'études au Québec : un trompe l'œil épistémologique ? », *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 1(2), p. 223-230.
- Jonnaert, Ph. (2004). « Une compétence peut-elle être décontextualisée ? », dans Ph. Jonnaert et A. M'Batika (dir.), *Les réformes curriculaires*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 69-88.
- Künzli, R. (1999). « Lehrplanpolitik-Regelungs- und Steuerungsleistungen eines alten Instrument », *Éducation et recherche, Revue suisse des sciences de l'éducation*, (2), p. 140-160.
- Künzli, R. et S. Hopmann (dir.) (1998). *Lehrpläne : Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird. Forschungsstand, Zugänge und Ergebnisse aus der Schweiz und der Bundesrepublik Deutschland*, (NFP 33), Chur/Zürich, Rüegger.
- Künzli, R., K. Bähr, A.-V. Fries, G. Ghisla, M. Rosenmund et G. Seliner-Müller (1999). *Lehrplanarbeit. Über den Nutzen von Lehrplänen für die Schule und ihre Entwicklung*, (NFP 33), Chur/Zürich, Rüegger.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Guérin ; Paris, ESKA.
- Lessard, C. (2000). « La réforme du curriculum : une adhésion réfléchie à un changement peu banal », *Vie pédagogique*, (114), février-mars, Québec, Ministère de l'Éducation, p. 47-52.
- Meirieu, P. (1992). *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, Paris, ESF.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1997). *Réaffirmer l'école, Rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum*, Rapport Inchauspé, Québec, Ministère de l'Éducation.
- Monde de l'Éducation (le) (2000a). « Nouveaux programmes. La réforme qui fait peur », *Le Monde de l'Éducation*, Avril, Paris, Le Monde, p. 21-41.
- Monde de l'Éducation (le) (2000b). « La guerre des missions. Le débat qui divise l'école », *Le Monde de l'Éducation*, Octobre, Paris, Le Monde, p. 23-43.
- Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Seuil.
- OCDE (1994). *Redéfinir le curriculum : un enseignement pour le XXI^e siècle*, Paris, OCDE.
- Office fédéral de l'industrie, des arts et métiers et du travail (OFIAMT) (1996). *Plan d'études cadre pour l'enseignement de la culture générale dans les écoles professionnelles industrielles et artisanales et les écoles des métiers*, Berne, OFCIM.
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF.
- Perrenoud, P. (2000a). *Du curriculum aux pratiques : question d'adhésion, d'énergie ou de compétence ?*, Conférence prononcée à Québec le 10 octobre, Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

- Perrenoud, P. (2000b). « Fondements de l'éducation scolaire : enjeux de socialisation et de formation », dans C. Gohier et S. Laurin (dir.) (2001), *La formation fondamentale en l'an 2000. Quelle culture, quelles compétences, quels contenus ?*, Montréal, Les Éditions Logiques.
- Perrenoud, P. (2000c). « D'une métaphore à l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances ? », dans J. Dolz et E. Ollagnier (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation*, 1999, Bruxelles, De Boeck Université, p. 45-60.
- Perret, J.-F. et P. Perrenoud (dir.) (1990). *Qui définit le curriculum, pour qui ?*, Table ronde autour de la reformulation des programmes de l'école primaire en Suisse romande, Neuchâtel/Cousset, IRDP/Delval.
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF.
- Rey, B. (2000a). « Savoir et savoir enseigner : examen du rapport entre les savoirs en sciences humaines et sociales et la pratique enseignante », Réforme curriculaire et statut des disciplines : quels impacts sur la formation professionnelle à l'enseignement, *Éducation et francophonie*. XXVIII(2), automne-hiver, Montréal, site Internet de l'Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF).
- Rey, B. (2000b). « La notion de compétence permet-elle de répondre à l'obligation de résultats dans l'enseignement ? », Conférence prononcée dans le cadre des *Entretiens Jacques-Cartier 2000, L'obligation des résultats en éducation*, Colloque international de l'AFIDES et du LABRIPROF à l'Université de Montréal, du 4 au 6 octobre, Montréal, site Internet de l'AFIDES.
- Rey, B. (2001). « Compétences ou savoirs ? », dans B. Rey (dir.) (à paraître). *Questions de recherche en éducation à l'Université libre de Bruxelles*, Paris, INRP – Émergences.
- Roegiers, X. (1997). *Analyser une action d'éducation ou de formation*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Roegiers, X. (1999). « Savoirs, capacités et compétences à l'école : une quête de sens », *Forum-Pédagogies*, mai 2000, p. 24-31.
- Roegiers, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Romian, H. (dir.) (2001). *Pour une culture commune, de la maternelle à l'Université*, Paris, Institut de recherches de la FSU, Hachette Éducation.
- Tanguy, L. (1994). « Rationalisation pédagogique et légitimité politique », dans J. Rope et L. Tanguy (dir.), *Savoirs et compétences : de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris, L'Harmattan, p. 23-61.
- Tardif, M. et C. Lessard (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*, Québec, Presses universitaires de Laval/Bruxelles, De Boeck Université.
- Van der Maren, J.-M. (1995). « La recherche peut-elle avoir un rôle dans la formation professionnelle des enseignantes et des enseignants », dans H. Hensler, *La recherche en formation des maîtres : détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation ?*, Sherbrooke, Éditions du CRP, (REF 1992), p. 87-108.

- Weiss, J. (1997). *Quels plans d'études et quelles compétences clés pour le XXI^e siècle ? : éléments pour une rénovation des plans d'études de la scolarité obligatoire de la Suisse romande*, Neuchâtel, IRDP.
- Weiss, J. (1999). « Des plans d'études échelonnés pour des enseignants créatifs », *Éducation et recherche, Revue suisse des sciences de l'éducation*, Fribourg, Éditions universitaires, (2), p. 161-172.

Les nouveaux programmes d'EPS en France : analyse de l'échec de deux tentatives de renouveau

Archaïsme des enseignants ou
résistance à l'idéologie postmoderne ?

Jean Claude Bos

IUFM de Toulouse

Université Paul Sabatier de Toulouse

jeanclaude.bos@free.fr

Chantal Amade-Escot

Université Paul Sabatier de Toulouse

amade.escot@cict.fr

RÉSUMÉ

Dans ce chapitre, les auteurs examinent les tentatives de changements dans les programmes français d'éducation physique et sportive (EPS). Ils tentent de comprendre les raisons qui ont amené la communauté des enseignants d'éducation physique à en refuser la première version, au collège en 1994 puis au lycée en 1999. Cette situation exceptionnelle, répétée à quatre ans d'intervalle, au cours de laquelle des textes élaborés par un groupe d'experts ont subi le revers de presque toute une profession, a été interprétée comme l'expression d'une résistance au changement, voire comme la manifestation de conceptions archaïques du métier de la part des enseignants d'EPS.

Une analyse de contenus minutieuse a permis de déterminer les présupposés sous-tendant les versions successives de ces programmes. À partir de la mise en évidence des différences les plus significatives entre la première et la deuxième version de chacun des textes, nous faisons l'hypothèse, bien que n'apparaisse aucun changement paradigmatique clairement assumé par le législateur, que les textes initiaux renvoient à une conception non explicitée de la discipline scolaire et, au-delà, de la fonction sociale de l'École. L'étude suggère que les « résistances » qui ont conduit au retrait des nouveaux programmes traduisent bien davantage un conflit idéologique relatif à des conceptions philosophiques et sociopolitiques divergentes, qu'une propension supposée des enseignants à l'immobilisme.

Le débat à propos des « Regards pluriels sur les nouvelles perspectives offertes par les programmes d'études actuels » consiste en l'analyse critique des présupposés sous-tendant les nouveaux programmes d'éducation physique et sportive (EPS) en France. Par deux fois, les textes fraîchement publiés ont été annulés sous la pression de la communauté des enseignants d'EPS et remplacés par de nouveaux textes plus consensuels. Ce fut le cas pour le programme d'éducation physique du collège en 1994 et en 1996, et pour le programme du lycée en 1999 et en 2000. Cette situation exceptionnelle, répétée à quatre ans d'intervalle, au cours de laquelle des textes élaborés par un groupe d'experts ont subi le revers de presque toute une profession, a été interprétée comme l'expression d'une résistance au changement, voire comme la manifestation de conceptions archaïques du métier de la part des enseignants d'EPS. Nous faisons au contraire l'hypothèse, bien que n'apparaisse aucun changement paradigmatique clairement assumé par le législateur, que chacune des moutures initiales renvoie à une nouvelle conception non explicitée de la discipline scolaire et, au-delà, de la fonction sociale de l'École. Cela peut expliquer les réactions hostiles des enseignants et de leur organisation syndicale qui perçoivent plus ou moins confusément ces changements comme étant une mise en cause de leur discipline.

Notre contribution consiste à analyser les différences les plus significatives entre la première et la deuxième mouture de chacun des textes pour le collège et le lycée afin d'en mettre à jour les fondements. Nous pensons en effet que c'est sur le plan des préalables concernant la définition de la discipline, les contenus et les démarches d'enseignement que se situent les modifications les plus significatives apportées par les textes définitifs. Nous concluons en suggérant que les résistances qui ont conduit au retrait des nouveaux programmes traduisent bien davantage un conflit idéologique relatif à des conceptions philosophiques et sociopolitiques divergentes, qu'une propension supposée des enseignants à l'immobilisme.

1. LE CONTEXTE DE PUBLICATION DES NOUVEAUX PROGRAMMES D'ÉDUCATION PHYSIQUE EN FRANCE

En France, la définition des contenus d'enseignement relève d'une initiative du pouvoir politique et de l'administration centrale. La loi d'orientation de 1989 sur le système éducatif institue différents organismes pour la conception des curricula : le Conseil national des programmes (CNP) et les Groupes techniques disciplinaires (GTD) (pour un éclairage de leur fonctionnement voir Audigier, dans cet ouvrage). L'orientation politique impulsée vise la modernisation des programmes d'enseignement dans le but de légitimer

le passage d'un enseignement centré sur les savoirs disciplinaires à un enseignement défini par et visant à produire des compétences vérifiables dans des situations et des tâches spécifiques [...] condition et conséquence du primat accordé à l'élève dans la loi d'orientation qui place celui-ci au cœur du système éducatif. (Tanguy, 1994, p. 33)

Comme le suggère cet auteur, l'ambition annoncée rend compte d'idées pédagogiques relativement partagées à l'époque, mais qui ne sont pas exemptes de malentendus, voire de contradictions et de résistances cachées, comme nous le montrerons dans la suite de cet article. Les GTD eux-mêmes prendront parfois des distances avec les principes directeurs énoncés par la Charte des programmes¹. Ce sera le cas en éducation physique dont le projet de programme présenté en 1994 n'est par organisé autour de compétences, contrairement aux principes de la Charte, ce qui nous amène à évoquer le contexte dans lequel cette initiative a pris forme dans le champ de l'EPS².

1.1. LA RÉNOVATION DU CURRICULUM D'ÉDUCATION PHYSIQUE : UN CONTEXTE PARTICULIER

Le chantier de rénovation du curriculum d'éducation physique a la particularité de s'être déployé sur une longue période. Il a débuté bien avant que les orientations de la loi de 1989 et la Charte des programmes soient officielles, dès la parution de l'ouvrage *L'Éducation physique et sportive : réflexions et perspectives* (Hébrard, 1986). L'auteur présida successivement la commission verticale EPS³ de 1983 à 1986 ; puis le GTD d'EPS de 1992 à 1998. Une autre particularité de ce chantier est d'avoir demandé à de nombreux enseignants et enseignantes d'EPS de s'investir au sein de groupes de réflexion pilotés par les inspecteurs pédagogiques régionaux et par le biais de la formation continue sur plusieurs années.

-
1. La Charte des programmes est publiée au *Journal officiel* du 6 février 1992. Elle a été rédigée par le Conseil national des programmes. Elle s'inspire des principes du rapport Bourdieu et Gros (professeurs au Collège de France) paru en mars 1989 sous le titre *Principes pour une réflexion sur les contenus de l'enseignement*. Elle intègre par ailleurs un certain nombre d'idées pédagogiques issues de différentes consultations.
 2. Dans ce texte, nous utiliserons l'acronyme (EPS) pour désigner la discipline scolaire Éducation physique et sportive telle que nominalisée depuis les instructions officielles de 1967 en France. Nous utiliserons le terme éducation physique comme substantif pour parler du domaine général de la pratique d'enseignement.
 3. La Commission verticale EPS est un organisme créé par le ministère de l'Éducation nationale, à partir de 1982, pour traiter des questions pédagogiques liées au rattachement de la discipline au Ministère. L'ouvrage *L'Éducation physique et sportive : réflexions et perspectives* est le premier rapport relatif à ces travaux.

Pour comprendre la dynamique qui mobilisa les enseignants d'EPS autour de la question des programmes, il convient de revenir sur la situation institutionnelle de l'époque. Jusqu'en 1981, l'éducation physique scolaire était placée sous la responsabilité du ministère de la Jeunesse et des Sports. C'est au premier gouvernement de la gauche qu'il revint de concrétiser une vieille revendication de la profession et de ses organisations syndicales en rattachant la discipline scolaire EPS au ministère de l'Éducation nationale. Ce passage à l'éducation nationale, selon la formule consacrée, fut accompagné d'une reconnaissance symbolique importante, marquée dès 1983 par le fait que l'EPS devint une épreuve obligatoire du baccalauréat. Le processus de légitimation disciplinaire s'assortit d'une injonction institutionnelle visant à mieux préciser les contenus de cet enseignement. Une consultation sur les programmes fut mise en place par l'inspection générale de l'époque. Dans ce contexte de légitimation, les enseignants d'éducation physique ont participé de façon active à la réflexion sur les contenus de l'EPS. Leur investissement, du moins dans la première étape du renouveau du curriculum, c'est-à-dire jusqu'à la parution controversée du premier projet de texte en 1994, fut relayé et soutenu à différents niveaux du système éducatif. Ce point est important à souligner pour mieux comprendre leurs réactions lors de la parution des nouveaux programmes.

La refonte du curriculum d'EPS au secondaire en France débute donc en 1986 et arrive aujourd'hui à terme, puisque les textes pour l'année de terminale du lycée sont actuellement en voie de publication. Il est cependant nécessaire de distinguer deux périodes : celle de la rénovation des programmes du collège, de 1992 à 1998 ; celle de l'élaboration des textes du lycée, de 1998 à aujourd'hui. En effet, les conditions dans lesquelles les textes initiaux ont été publiés, puis récusés, sont sensiblement différentes.

1.2. LE CONTEXTE DE PARUTION DES TEXTES POUR LE COLLÈGE

En 1992, en EPS comme dans les autres disciplines, la création des GTD s'accompagne de tensions vis-à-vis des inspections générales disciplinaires, auparavant habilitées à rédiger les programmes. Les deux institutions (GTD EPS et Inspection générale) sont cependant invitées à produire en équipe des documents. Un texte commun paraît en février 1993 (MEN, GTD, EPS, 1993). Ce texte définit les grands axes de la réforme curriculaire qui devront être opérationnalisés sous forme de programmes aux différents ordres d'enseignements : école primaire, collège et lycée. Trois finalités majeures constituent la colonne vertébrale du renouveau : 1. Développer

les conduites motrices de même que les aptitudes et capacités qu'elles impliquent ; 2. Ouvrir l'accès au domaine de la culture que constitue la pratique des activités physiques et sportives ; 3. Apporter les connaissances et les savoirs nécessaires à l'organisation et à la conduite de la vie physique à tous les âges de la vie. Le domaine disciplinaire est structuré en cinq catégories de situations motrices éducatives appelées domaines d'action, qui regroupent un ensemble d'activités physiques et sportives. Cependant, des divergences apparaissent entre le GTD et l'Inspection générale autour de la définition des contenus d'enseignement. Il est enfin précisé que la poursuite du renouveau curriculaire consistera en l'écriture concertée des contenus. Les enseignants seront sollicités pour avis et contribution ; ils feront des propositions qui ne seront jamais dépouillées !

En conclusion de cette analyse, il convient de préciser que le texte d'orientation de 1993 :

1. prend quelques distances avec la Charte des programmes puisque les propositions relatives à la définition des contenus ne sont pas exprimées en termes de compétences et de connaissances ;
2. s'articule autour d'un compromis ne permettant pas d'arrêter une terminologie claire relativement aux contenus d'enseignement de la discipline ;
3. propose une écriture concertée des programmes.

Cependant, les événements s'accélérent et, dans la foulée de ce texte, le président du GTD et le Doyen de l'Inspection générale publient un avant-projet « Schéma directeur du programme » (Hébrard et Pineau, 1994). C'est ce texte, retiré par la suite⁴, qui mettra le feu aux poudres. De nombreuses critiques s'élèvent sur le caractère formel du schéma directeur. Les enseignants d'EPS et leur organisation syndicale majoritaire⁵ mettent tout en œuvre pour que l'avant-projet et le programme de 6^e qui y est attaché soient abandonnés. Il le sera ! Un processus de négociation entre l'organisation syndicale, le GTD, l'inspection générale et le CNP aboutira en 1996 avec un texte beaucoup plus consensuel (MEN, 1996), qui recevra l'agrément d'une profession un tantinet désabusée.

4. Le processus de rejet de ce texte (avant-projet et programme de 6^e) s'étalera de la rentrée scolaire 1994 à 1996. Dans un premier temps, le Conseil supérieur de l'éducation retirera le texte du programme de 6^e en juillet 1995, puis le Conseil national des programmes (CNP) imposera la suppression de la notion de domaine d'action (Goirand, 1999).

5. Le Syndicat national de l'éducation physique (SNEP), représentatif de plus de 80 % de la profession lors des élections professionnelles, fer de lance de la réflexion pédagogique depuis 1967, et dont la particularité a été de toujours lier revendications professionnelles et réflexion pédagogique.

1.3. LE CONTEXTE DE PARUTION DES TEXTES POUR LE LYCÉE

Les textes relatifs au lycée, plus récents (MEN, 1999, 2000), n'obéissent ni à la même logique d'écriture ni à la même logique de consultation. En 1999, le contexte est différent. Les enseignants d'EPS sont échaudés par l'aventure des programmes du collège et les débats contradictoires⁶, voire virulents, qui leur ont succédé (Centre EPS et Société, 1999 ; Hébrard, 1998, 1999 ; Goirand, 1999 ; Legras, 1995 ; Malvezin, 1998 ; Parlebas, 1998). Ils s'investissent faiblement dans la préparation du programme du lycée.

La conception du programme du lycée en éducation physique se fait au sein d'un GTD EPS, restreint à quelques nouveaux membres, présidé par Klein. La réflexion préparatoire, très courte, dure de janvier à mai 1999. Le texte paraît en août 1999 pour une mise en pratique à la rentrée de septembre (MEN, 1999). Une consultation non officielle met à jour un certain nombre de malentendus, voire d'oppositions, face à un texte jugé compliqué et même verbeux (Centre EPS et société, 2000). Cette contestation larvée, en comparaison de l'épisode collège quelques années plus tôt, aboutit à la promulgation d'un nouveau texte en août 2000 qui « annule et remplace » (selon la formule officielle) celui paru en 1999.

Ainsi, une deuxième fois, un texte élaboré par un petit groupe d'experts se voit contesté et retiré pour laisser la place à un second texte, plus consensuel. Il nous semble nécessaire de mettre à jour les arrière-plans théoriques et épistémologiques qui sous-tendent les formulations rejetées. Nous pensons les trouver dans l'analyse précise des contenus respectifs des quatre textes en question, notamment en examinant quelles sont les modifications et les permanences qui traversent deux à deux chacun des textes. Avant de procéder à cette analyse thématique des textes nous voudrions, dans le cadre des orientations de cet ouvrage, nous interroger sur la réalité du changement paradigmatique⁷ qui présiderait au renouveau curriculaire en éducation physique.

6. Débats multiples parus dans différentes revues professionnelles. Nous ne donnons que quelques références permettant aux lecteurs de situer les enjeux des débats. Ils peuvent aussi se référer à la revue *Hyper*, revue de l'association des enseignants d'EPS pour la période considérée.

7. Ces changements relèvent « d'une révolution paradigmatique au sens de Kuhn ». Il s'interroge pour savoir « dans quelle mesure, les enseignantes et les enseignants ont-ils été préparés à de tels changements ? ». Il suggère qu'un « changement aussi important que le passage d'une vision comportementaliste (pédagogie par objectifs) à une perspective socioconstructiviste de la construction des connaissances nécessite une redéfinition des cadres de référence quotidien des enseignantes et des enseignants ». Notre préoccupation ici est d'envisager quelle est la pertinence de cette assertion pour les programmes français, notamment d'éducation physique.

2. LA NATURE DES MODIFICATIONS CURRICULAIRES EN EPS

L'idée selon laquelle le renouveau des curricula s'accompagnerait de changements paradigmatiques radicaux nous semble devoir être nuancée. Il semblerait plutôt que ces réformes s'appuient sur des fondements théoriques mal élucidés et très souvent paradoxaux (Boutin et Julien, 2000 ; Jonnaert, 2001). D'une manière générale, ce sont les sociologues et les didacticiens qui analysent de façon critique la dynamique des changements curriculaires en cours dans les pays développés. Quelques ouvrages récents en stigmatisent les dérives potentielles et les risques encourus (Johsua, 1999a ; Le Goff, 1999 ; Michéa, 1999). Certains de ces écrits incriminent les chercheurs des sciences de l'éducation, les pédagogues et les didacticiens pour expliquer la situation actuelle. D'autres, plus dialectiquement, s'interrogent sur la convergence des critiques faites aux chercheurs en didactique à la fois par les tenants de la tradition académique et par les défenseurs des réformes pédagogiques récentes (Johsua, 1999a). La position d'analyste vis-à-vis des réformes curriculaires se situe donc sur une ligne de crête difficile à tenir si l'on ne veut pas tomber dans une certaine forme de réductionnisme. L'évolution majeure dans les systèmes éducatifs occidentaux consiste en l'injonction faite aux enseignants de passer d'un enseignement centré sur les matières où l'accent est mis sur les savoirs, à un enseignement visant le développement de compétences exigibles en fin de formation. Un accent particulier, notamment dans les filières générales, est mis sur la notion de compétence transversale, notion elle-même fortement remise en question (Dolz et Ollagnier, 1999 ; Rey, 1996). On peut s'interroger avec Joshua (1999b) sur la popularité du terme de compétence et souligner avec lui, qu'il s'agit, peut-être, d'une réponse inadaptée à des difficultés didactiques majeures.

Ainsi, il y a bien une transformation en profondeur des curricula ! Mais s'agit-il d'un véritable changement paradigmatique ? Il nous semble que non, du moins en ce qui concerne l'approche curriculaire française. Plusieurs éléments plaident pour une vision plus nuancée de ce qui est en jeu dans la réforme. Tout d'abord, le paradigme béhavioriste en éducation n'a pas eu, en France, l'influence qu'il a pu avoir ailleurs. Il semblerait que les programmes français aient été moins influencés par le courant de la pédagogie par objectifs que ne l'ont été certains autres curricula (Ropé, 2000 ; Tanguy, 1994). Par ailleurs, en référence à Hameline (1979), qui considère que l'entrée par les objectifs n'est pas séparable de l'histoire du management pédagogique et de la formation des maîtres, on soulignera que, contrairement aux systèmes universitaires anglo-saxons, la pédagogie par objectifs et le

rationalisme béhavioriste des recherches processus-produit n'ont pas eu le statut de savoirs théoriques dans les programmes de formation français. Le béhaviorisme y a été systématiquement présenté comme un repoussoir. Cela s'explique en partie par le fait que les formateurs chargés de l'enseignement de la psychopédagogie étaient, le plus souvent, des philosophes. Or, la rupture avec l'introspection et la spéculation intellectuelle que suppose le béhaviorisme ne peut pas être acceptée par des philosophes ! Par contre, l'essor du cognitivisme dans les recherches sur l'apprentissage ne produira pas la même répulsion, dans la mesure où ce paradigme scientifique légitime, d'une certaine façon, le verbe et l'accès aux processus intellectuels enfouis. On verra que la fascination pour les verbalisations dans les apprentissages d'éducation physique, notamment dans le premier texte de programme du collège, relève de cette influence du paradigme cognitiviste.

Ces remarques sur l'impact des paradigmes de recherche en éducation nous amènent à nuancer l'idée selon laquelle la réforme actuelle substituerait explicitement au cadre béhavioriste le paradigme socioconstructiviste, quelle que soit par ailleurs la place qu'on peut lui attribuer dans les théorisations de la communauté internationale en éducation (Désautels et Larochelle (2004); Larochelle et Bednarz, 1994). Les révolutions paradigmatiques liées à l'actualité ou à la renommée de telle ou telle conceptualisation scientifique ne nous semblent pas déterminantes dans l'élaboration des programmes français, ce qui ne veut pas dire que des modifications profondes n'y soient pas à l'œuvre. Nous voulons simplement souligner que le poids des usages, le jacobinisme des institutions, le statut des décideurs et la culture de la formation rendent le système éducatif français moins perméable à des mouvements de balanciers tels qu'ils sont décrits, par exemple, au Québec.

En ce qui concerne plus précisément l'éducation physique, nous considérons, à la suite de travaux d'historiens, combien les textes officiels sont éclectiques (Herr, 1989). Cela explique que le cadre paradigmatique de renouveau des programmes y soit largement non explicité. Cet argument nous amène à rejeter l'hypothèse selon laquelle les enseignants d'EPS ont refusé les nouveaux textes en raison d'un écart trop important entre leur conception, leur cadre de référence et le nouveau paradigme épistémologique de construction de la connaissance, de nature socioconstructiviste, qui leur serait aujourd'hui proposé. Le rejet de cette hypothèse nous conduit à mettre en cause les interprétations qui consistent à voir dans les réactions des praticiens l'expression d'une résistance au changement ou la manifestation d'une conception archaïque du métier. Il nous faut donc trouver d'autres éléments d'interprétation pour comprendre le rejet des programmes du collège et du lycée dans leur première version. Nous

considérons en effet que les transformations curriculaires en œuvre depuis le début des années quatre-vingt-dix témoignent de modifications profondes dans l'économie de la logique disciplinaire. Cependant, nous défendons l'idée que ces modifications relèvent moins d'une transformation paradigmatique sur l'apprentissage que d'un conflit idéologique relatif aux conceptions philosophiques et sociopolitiques sous-tendant les textes, dont nous devons trouver la trace dans l'étude des textes eux-mêmes.

3. L'ANALYSE COMPARÉE DES CONTENUS DES QUATRE TEXTES⁸

En accord avec certains auteurs critiques cités précédemment, nous faisons l'hypothèse que se développe par le biais des textes officiels et des programmes une *novlangue*⁹ pédagogique dont il convient d'analyser les fondements idéologiques et sociopolitiques. Ce discours insaisissable (Le Goff, 1999) entretient constamment l'ambiguïté et la confusion sur les missions de l'École et ses disciplines, en faisant passer au second plan la question de la transmission des savoirs et de l'héritage culturel. Dans la perspective de contribuer à défendre et à transformer l'École pour tous (Johsua, 1999a), nous nous proposons d'analyser les contenus thématiques des quatre textes de programmes examinés deux à deux (programmes du collège et programmes du lycée). Pour saisir l'économie générale des différents programmes d'études, nous nous sommes inspirés de la définition qu'en donne Legendre (1993). En relation avec cette définition, nous avons retenu six thèmes pour analyser la conception officielle en jeu dans les rédactions successives du programme d'éducation physique au collège et au lycée :

1. la définition de la discipline ;
2. les objets et les savoirs désignés pour être enseignés et leurs références ;

8. Le *corpus* des textes étudié est présenté en annexe. Nous avons retenu pour l'analyse les énoncés traitant des objets et des contenus d'enseignement relatifs aux sports collectifs et à la natation. Ce choix, qui peut paraître arbitraire, correspond aux activités physiques et sportives de référence pour lesquelles nous avons une expertise de formateurs et de didacticiens et à propos desquels nous pouvons (mieux que pour d'autres) faire une analyse critique des choix effectués par le réformateur.

9. Nous reprenons ce néologisme de G. Orwell avec P. Bourdieu et L. Wacquant (2000), qui stigmatisent « les lieux communs avec lesquels on argumente mais sur lesquels on n'argumente pas » et dont la fonction est de produire « un discours écran dont le statut intellectuel résulte d'un gigantesque effet d'allodoxia national et international ».

3. les acquisitions visées (compétences, connaissances, savoirs) ;
4. la conception de la transversalité ;
5. le travail de l'enseignant ;
6. l'apprentissage de l'élève.

La question des finalités est, bien entendu, un thème important dès lors que l'on veut caractériser les programmes disciplinaires. Nous n'avons pas retenu cet item parce qu'il existe un consensus général sur les finalités de l'éducation physique, et ce, quel que soit le niveau scolaire. Dans tous les textes parus pour le collège ou le lycée, on retrouve, sous des formulations légèrement différentes, les trois finalités majeures assignées à l'EPS depuis les programmes et les instructions de 1985. À ces orientations, actualisées par le texte du GTD de 1993¹⁰, il faut ajouter des considérations permanentes et réitérées à des finalités transdisciplinaires d'éducation à la santé, à la sécurité, à la solidarité, à la responsabilité et à la citoyenneté. Il conviendra de bien garder en mémoire cette idée : les différents textes étudiés, en continuité avec la loi d'orientation de 1989 et la Charte des programmes de 1992, témoignent d'une belle unité sur la question des finalités éducatives de l'EPS vis-à-vis desquelles un consensus général semble être établi. Pour les six thèmes retenus pour l'analyse, nous nous sommes efforcés de rechercher, dans les textes, les extraits les plus significatifs de la pensée du réformateur. Pour chacun des deux ordres (collège et lycée), nous les avons reportés en vis-à-vis, dans des tableaux, de façon à repérer les changements et les permanences entre les deux moutures des programmes. Nous soulignons en *italique*, dans ces extraits, les formulations ou les termes que nous croyons particulièrement différenciateurs des deux moutures¹¹. Par ailleurs, les résultats de notre analyse de contenus mettent en évidence que les deux dernières catégories (le travail de l'enseignant et l'apprentissage de l'élève) sont très faiblement représentées dans l'ensemble du *corpus* étudié. Ils apparaissent par ailleurs non discriminants. Dans un souci d'allègement du texte, nous ne présenterons pas les extraits qui les concernent.

10. Pour rappel : 1. « Développer les conduites motrices et les aptitudes et capacités qu'elles impliquent » ; 2. « Ouvrir l'accès au domaine de la culture que constitue la pratique des activités physiques et sportives » ; 3. « Apporter les connaissances et savoirs nécessaires à l'organisation et à la conduite de la vie physique à tous les âges de la vie ».

11. En effet, le discours officiel (selon la formule de Reboul) a des formes canoniques qui peuvent laisser penser, à la lecture de nos tableaux, que la même chose est énoncée dans les deux textes. Or nous pensons justement, au contraire, que le choix des termes (de signification proche) exprime des différences de fond. C'est sur ces *distinguos*, pouvant apparaître subtils, que nous fondons la discussion de la quatrième partie.

3.1. L'ANALYSE COMPARATIVE DES PROGRAMMES DU COLLÈGE

L'éducation physique est définie dans les textes officiels au travers de deux catégories d'arguments : ceux relatifs aux finalités de la discipline en relation avec les orientations générales du système éducatif ; ceux relatifs au domaine des activités humaines auxquelles elle se réfère. Quelle est la conception disciplinaire sous-jacente à ces textes ?

3.1.1. La définition de la discipline

Si les finalités de l'éducation physique font l'objet d'un consensus affirmé, la question de la référence aux activités scolaires en éducation physique reste davantage problématique, voire discutée. Les disciplines scolaires étant définies comme les « branche[s] du savoir pouvant faire l'objet d'un enseignement » (Legendre, 1993), quels sont les éléments de savoir constitutifs des programmes d'EPS ?

Texte de 1994	Texte de 1996
« L'éducation physique et sportive se définit essentiellement par les <i>objectifs généraux</i> qu'elle se donne et que l'institution confirme dans ses finalités [...] Il s'agit bien d'un enseignement visant, d'une part à l' <i>acquisition de connaissances et à la construction de savoirs</i> , d'autre part au <i>développement et à l'entretien des ressources bio-fonctionnelles</i> » (p. 49).	« Dans la continuité de l'école primaire, l'éducation physique et sportive au collège met l'élève en contact avec un <i>grand nombre d'activités physiques, sportives et artistiques</i> qui constituent un <i>domaine de la culture contemporaine</i> » (p. 1964).

La mise en vis-à-vis des formulations introductives des deux textes met d'emblée l'évidence d'une différence marquée en ce qui concerne la définition de la discipline. En 1994, rien n'est dit sur ce qui constitue la matière enseignée. En 1996, la référence aux activités physiques, sportives et artistiques (APSA) comme domaine de la culture est précisée. L'éducation physique du schéma directeur des programmes se présente comme une construction scolaire pilotée par les objectifs généraux « induisant eux-mêmes les données majeures d'un programme d'enseignement » (p. 49), alors que la question du domaine des activités humaines de référence constitue l'entrée en matière du texte de 1996. La conception développementale de la discipline EPS, sous-jacente au texte de 1994, est perceptible : « il existe en éducation physique et sportive des techniques d'intervention qui, sous la forme d'exercices, contribuent soit au dévelop-

pement ou au renforcement des pouvoirs moteurs, ou de certaines attitudes de l'élève » (p. 50). La lecture du tableau synthétique en cinq colonnes qui apparaît dans le texte de 1994 (p. 52-53) renforce cette interprétation et révèle une conception de l'éducation physique comme préparation physique générale de l'enfant et de l'adolescent par le choix d'exercices, *les techniques d'intervention*. Ce qui est premier, c'est le développement des facteurs de la valeur motrice¹² exprimés en termes de : « développement et renforcement musculaire », « assouplissement », « rendement respiratoire et cardio-vasculaire », « équilibration », « rythmes », « coordinations », « ajustement des informations extéroceptives », « affinement de l'image de soi » (p. 52-53, colonne du centre)¹³. L'éducation physique est ici conçue comme une propédeutique à la pratique d'activités physiques, lesquelles sont programmées « au regard des objectifs généraux et des domaines d'action motrice » (p. 49).

Le texte de 1996 renverse la problématique : « Selon leur nature ces activités [les APSA] privilégient un mode particulier de relations et d'adaptations face à l'environnement physique et humain » (p. 1964). À l'impact sur le développement de l'enfant et de l'adolescent valorisé par le texte de 1994, succède une conception disciplinaire selon laquelle la pratique d'activités physiques, sportives et artistiques scolaires est l'occasion de s'éprouver, de se connaître (p. 1964-1965). C'est ici le rapport au « domaine de la culture contemporaine » qui fonde l'enjeu de formation.

3.1.2. Les objets d'enseignement et leur référence

La question de la référence aux activités scolaires est centrale dans l'approche didactique. Dans une problématique de construction ou d'étude des curricula, le concept de pratiques de référence a pour fonction

de penser et d'analyser les écarts entre activités scolaires et pratiques prises pour référence ; d'en faire apparaître leur sens politique, en tout cas social ; de penser les tendances permanentes de l'école à l'autoréférence et les conditions pour s'y opposer. (Martinand, 2000, p. 19)

S'interroger sur la référence aux activités scolaires promues dans les textes de programme revient, en quelque sorte, à circonscrire le rapport à la culture dans l'institution scolaire. Comment sont définis les objets d'enseignement dans les programmes ? Quelle en est la référence ?

12. Pour reprendre une expression de Le Boulch (1966) sur la psychocinétique.

13. Cette orientation disciplinaire est confortée par un document annexé, intitulé « les étapes de la scolarité et du développement de l'enfant et de l'adolescent » (p. 51-52). Document établi à partir de données scientifiques sur le développement psychologique et moteur relativement obsolètes.

Un premier niveau d'analyse consiste à souligner le caractère alambiqué des définitions des domaines d'action (1994) par contraste avec le registre de langue ordinaire qui préside à l'énoncé des groupes d'activités (1996). Un second niveau d'analyse met en évidence ce qui est à l'origine des *situations éducatives* : en 1994, ce sont les objectifs généraux et les conduites caractéristiques du domaine qui *induisent* la situation éducative. À partir de là, l'enseignant peut retenir n'importe laquelle des APS illustrative ; alors qu'en 1996, ce sont les caractéristiques des diverses APSA qui, du fait de leur variété, permettent de confronter les élèves à des situations éducatives. Il convient ici de préciser le renversement du point de vue entre 1994 et 1996, et les deux logiques de transposition didactique qui y sont à l'œuvre.

Par ailleurs, le texte de 1994 rend possible le classement d'une même activité physique dans différents domaines d'action. Ainsi, la natation se retrouve dans les domaines 1, 2 et 3, la gymnastique dans les domaines 1 et 2 (p. 52-53). Beaucoup d'enseignants ont souligné l'aspect formel des définitions des domaines, et ont contesté les regroupements d'APS effectués. De fait, la catégorisation de la matière d'enseignement en domaine d'action motrice bouscule les traditions du curriculum français d'éducation physique. En effet, « depuis 1967, l'EPS se réfère à des pratiques sociales d'activités physiques et sportives. [...] Elle se trouve donc dans le cas de nombreuses disciplines pour lesquelles les activités scolaires veulent être des images d'activités sociales réelles » (Marsenach, 1991, p. 35). Ainsi, la réforme introduit un changement de cap du point de vue de la transposition didactique. On tente d'implanter une autre vision de la discipline scolaire, en auto-référence (Martinand, 2000). Cette nouvelle orientation, en cohérence avec ce que nous avons discuté dans la section précédente, relève d'une rupture fondamentale dans la conception disciplinaire, selon une perspective qui se veut a-culturelle. Nous reviendrons sur l'illusion de cette ambition.

Le nouveau texte re-positionne la discipline EPS sur une logique transpositive en référence à des pratiques sociales. Contrairement à ce qui a été écrit lors des nombreux débats qui ont suivi le retrait du texte de 1994, cette option ne saurait être réduite à celle de la « transmission des techniques sportives traditionnelles » caractéristique du conservatisme enseignant (Klein, 1997, p. 180). Car s'il est vrai que les modèles sportifs dominants¹⁴ sont en contradiction avec les valeurs de la culture scolaire, il n'en reste pas moins que ces modèles dominants ne recouvrent pas toutes les formes de la culture corporelle et sportive. La problématique des pratiques sociales de référence ouvre justement la question sur la variété des références

14. Notamment ceux qui sont les plus médiatisés : dopage, sur-exploitation des athlètes, mercantilisme, etc.

Texte de 1994

« L'éducation physique se réfère à cinq types de domaines d'action motrice. Ces domaines recouvrent l'ensemble des *conduites motrices caractéristiques* qui peuvent à l'âge scolaire et dans le cadre de l'école induire des situations éducatives » (p. 49).

« Domaines d'action motrice » (p. 52-53) :

- Domaine n° 1. Actions motrices mobilisant des ressources énergétiques et optimisant leurs mises en œuvre [...].
 - Domaine n° 2. Actions motrices incluant la maîtrise des formes, de rythmes, d'objet ou d'engins et auxquelles le sujet, à travers différents registres d'expression esthétiques, donne une signification [...].
 - Domaine n° 3. Actions motrices organisant, dans une situation codifiée, un affrontement interindividuel [...].
 - Domaine n° 4. Actions motrices organisant dans une situation codifiée et dans un contexte de coopération un affrontement intercollectif [...].
 - Domaine n° 5. Actions motrices caractérisées par des déplacements dans un environnement naturel, ou le reproduisant [...].
-

Texte de 1996

« Les activités [APSA] proposées aux élèves sont très variées : ces derniers sont ainsi *confrontés* à de grandes catégories de situations éducatives et découvrent les *activités qu'ils pourront poursuivre au-delà de l'école* » (p. 1964).

« [...] différents groupes d'activités » (p. 1966-1967) :

- Activités athlétiques ;
- Activités aquatiques ;
- Activités gymniques ;
- Activités d'opposition duelle : sport de raquettes ;
- Activité de coopération et d'opposition : sports collectifs ;
- Activités de pleine nature.

possibles aux activités scolaires ; elle introduit à une posture critique à laquelle adhèrent les enseignants qui considèrent que la fonction de l'école est de permettre à chacun de se confronter aux différentes formes de la culture.

Le processus de rejet du texte a été essentiellement lié au débat sur les domaines d'action et à la cristallisation des critiques autour de cette notion. Le CNP en impose le retrait en raison du refus des enseignants d'entériner la disparition de la culture sportive comme référence possible aux activités scolaires et aux savoirs transmis. La parution, en 1996, du second texte atteste du revirement opéré à la fois sur le plan de la définition de la discipline comme sur celui de ses références. La simplicité

des formulations retenues pour désigner les objets d'enseignement ainsi que le retour à une classification explicitement reliée à la diversité des pratiques sociales des APSA marquent la volonté des décideurs d'obtenir un consensus.

3.1.3. Les acquisitions visées : savoirs, connaissances, compétences

Si les critiques les plus acérées ayant abouti au retrait du texte ont porté sur la question de la référence en éducation physique, il reste que les acquisitions visées et les contenus d'enseignement énoncés dans le « Schéma directeur » de 1994 et dans le programme de 1996 relèvent de registres de formulation totalement différents. En 1994, ils sont formulés en termes de savoirs et de connaissances, opérationnalisés sous forme de principes ; en 1996, les énoncés portent sur les compétences spécifiques, propres aux groupes d'activités, et générales. Ces choix témoignent de la reprise en main effectuée par le CNP pour mettre en conformité la rédaction avec les principes de la Charte des programmes. Mais au-delà de cette rectification, l'économie de chacun des textes sur le thème des acquisitions visées et donc des contenus d'enseignement met en évidence des implicites dont il nous paraît opportun d'analyser les fondements.

La notion de principes pour définir les contenus d'enseignement de l'EPS, en 1994, participe d'un coup de force de l'inspection générale cherchant à reprendre l'initiative vis-à-vis du GTD EPS. Mais au-delà, elle témoigne d'un contexte favorable à l'approche cognitiviste. Nous avons déjà dit que la profession, notamment par le biais des inspecteurs régionaux et de la formation continue, s'était fortement investie dans le chantier de rénovation des programmes d'EPS entre 1987 et 1994. Pendant cette période, le courant scientifique le plus en pointe dans les centres de formation universitaire, celui qui influence le plus les formateurs et les innovateurs, est le courant cognitiviste sur les apprentissages moteurs. Les idées-forces du cognitivisme sur le rôle du traitement de l'information dans l'apprentissage, sur les relations entre connaissances déclaratives et connaissances procédurales, sur la prise de décision (Ripoll, 1997) amènent les formateurs à valoriser la verbalisation de l'action, sous formes de « principes et de règles », comme moyen d'apprentissage. Ces théories, qui imprègnent petit à petit tous les discours de l'éducation physique, ont des conséquences pratiques que certains dénonceront en parlant « d'inflation cognitive » (Delignières, 1992). D'une certaine manière, cet engouement pour les théories cognitives du contrôle moteur (ou plutôt pour leurs traits de surface) peut expliquer comment se manifeste la prééminence de la pensée sur l'action dans le texte de 1994. La notion de principes qui est à la base de la définition des contenus renvoie aux *données relatives* à l'action (voir les

Texte de 1994

« Les acquisitions et les *savoirs recherchés* doivent se traduire en contenus d'enseignement » (p. 50).

Peu d'éléments permettent d'en définir les contours. Un encadré (au bas du tableau déjà décrit) intitulé « traitement didactique des APS » relie par des flèches les notions de « contenus d'apprentissage » et de « contenus d'enseignement » (p. 53).

Trois types de « contenus d'apprentissage » sont déterminés :

- « Principes opérationnels : *données essentielles* de caractère technique de l'APS choisie » ;
- « Principes d'action : *Données* relatives à la mise en œuvre d'une ou plusieurs APS choisies : identification, appréciation, organisation de l'action » (p. 53) ;
- « Principes de gestion des moyens : *Données relatives* à la gestion, à la préparation et à l'accompagnement d'une APS, d'un groupe d'APS ou à leurs domaines d'action » (p. 53).
« Ils [...] débouchent sur des méthodes de travail, ce sont des savoirs d'accompagnement » (p. 51).

« Les acquisitions et les savoirs relatifs aux APS – Les effets recherchés » (p. 50) sont plus précisément décrits en vis-à-vis de chacun des domaines d'action. Ils relèvent de ce fait « d'acquisitions communes à plusieurs activités » (p. 50) et seront donc traitées dans la section suivante.

Texte de 1996

« Nature des acquisitions » (p. 1965).

« Les acquisitions des élèves aux plans *des compétences* et des *connaissances* (doivent) être significatives de réels progrès » (p. 1968).

« Les apprentissages mènent en EPS à l'acquisition de compétences :

- Compétences spécifiques à la réalisation efficace de chacune des activités enseignées ; elles révèlent la maîtrise de savoirs et de techniques *intégrés dans l'action même* et contribuent à l'élaboration de compétences et de connaissances plus larges, repérables à l'occasion de la pratique de plusieurs activités ;
- Compétences propres à un groupe d'activités ;
- Compétences générales [...] : identification et appréciation des conditions et des déterminants de l'action ; gestion et organisation des apprentissages dans des conditions de sécurité » (p. 1965).

Les compétences spécifiques ne sont pas précisées dans le texte, mais l'enseignant est renvoyé à des exemples qui paraîtront dans les documents d'accompagnement (CNDP, 1997).

Les compétences propres aux groupes relèvent d'une approche transversale des acquisitions et seront donc traitées dans la section suivante.

Les « compétences et connaissances générales » (p. 1967) sont définies à la fois comme l'acquisition de méthode de travail et dans une perspective interdisciplinaire (p. 1968).

extraits ci-dessus). L'accent est mis sur la verbalisation de l'action comme enjeu de la formation. Cette orientation intellectualiste de l'éducation physique n'est pas mise en cause par les enseignants qui, sans doute, y trouvent matière à revaloriser leur identité professionnelle dans le concert des matières intellectuelles. Quelques voix cependant s'élèvent pour en souligner les effets sur les contenus enseignés (Delignières, 1992 ; Legras, 1995).

Enfin, le texte de 1996, en introduisant la notion de *connaissances et compétences* (et sa trilogie : compétence spécifique, de groupe ou générale) pour définir les acquisitions en EPS, réoriente le curriculum sur les aspects praxiques (Prairat, 1996). Cela relève d'un changement conséquent, en accord avec la Charte des programmes, mais aussi en cohérence avec le vaste mouvement de changement curriculaire dans les pays occidentaux. *Exit* les savoirs, considérés comme trop étroits ou trop spécifiquement disciplinaires ! Comme dans d'autres pays, l'introduction de la notion de compétence n'est pas sans poser des questions (Boutin et Julien, 2000 ; Dolz et Ollagnier, 1999). Dans le texte de 1996, même si la notion reste ambiguë ou énigmatique, notamment ses trois déclinaisons, elle a pour intérêt essentiel de recentrer le débat sur ce « qu'il a à faire pour faire » (CNDP, 1997) et de créer les conditions d'un reflux de l'inflation cognitiviste.

3.1.4. La transversalité

Le thème de la transversalité est au cœur de la rénovation des curricula. L'argumentation qui y est attachée, et qui est particulièrement bien informée dans l'ouvrage de Rey (1996), relève de la problématique du « transfert des connaissances » et de « l'apprendre à apprendre » (Perrenoud, 1997, 1999). « Les compétences sont intéressantes parce qu'elles permettent de faire face à des familles de situations », elles consistent « à repérer peu à peu des analogies qui ne se donnent pas à voir au premier coup d'œil » (Perrenoud, 1997, p. 40). Face à la myriade d'activités physiques, sportives et artistiques susceptibles d'être enseignées, face aux différentes formes des pratiques sociales de référence de l'éducation physique¹⁵, les théoriciens, comme les praticiens de l'éducation physique, ont, depuis longtemps, proposé des regroupements d'activités pour organiser et structurer le programme d'enseignement¹⁶. Bien avant l'injonction officielle visant à développer les

15. Qu'y a-t-il de commun entre un match de basket-ball olympique, le street-ball des adolescents au pied des immeubles, le hand-ball et le foot-ball ?

16. Les familles d'Hebert des années vingt, comme les domaines d'action de 1994, ou encore les différentes classifications des activités physiques selon des traits pertinents, reflètent ce souci de regrouper les pratiques pour faciliter l'organisation de l'enseignement.

Texte de 1994

« Toutefois, parce que les *diverses activités concourent aux mêmes objectifs, des acquisitions communes à plusieurs activités* pourront être attendues et recherchées » (p. 50).

« Les principes d'action concernent [...] ce qu'il y a de commun dans la diversité apparente des actions d'un domaine » (p. 51). Par exemple, dans le Domaine n° 4, on trouve ces extraits :

- « Compréhension et respect des règles » ;
- « Utilisation des compétences et des projets individuels au profit du projet collectif » ;
- « Prise d'information et anticipation pour construire des stratégies individuelles et collectives dans le cadre des règles fixant le gain de l'enjeu » ;
- « Construction de séquences gestuelles dans un contexte d'opposition et de coopération » (p. 53, 4^e colonne).

Texte de 1996

Les apprentissages « *contribuent à l'élaboration de compétences et de connaissances plus larges*, repérables à l'occasion de la pratique de plusieurs activités » (p. 1965).

Les compétences propres aux groupes sont formulées de la façon suivante.

Par exemple, pour les activités de coopération et d'opposition, sports collectifs, on trouve ces extraits :

- « Respecter dans le jeu les règles essentielles du sport collectif pratiqué ;
- Différencier jouer contre et jouer avec ;
- S'inscrire dans un jeu collectif et chercher à marquer plus de points que l'adversaire ;
- Intégrer la notion de cible ;
- Tirer ou passer ;
- Maîtriser quelques techniques nécessaires à la forme de jeu ».

Il est précisé qu'en 6^e les compétences et les connaissances à acquérir [seront effectuées] dans le cadre d'un jeu à effectifs réduits (p. 1967).

(hypothétiques) compétences transversales ou générales, les enseignants d'EPS se sont posé la question du transfert des acquisitions. Les deux textes que nous étudions pour le collège n'échappent pas à cette problématique. Sur quoi repose une telle ambition ? Quels sont les éléments de transversalité mis en avant par chacun des textes ?

La conception de la transversalité dans ces deux textes, à partir des extraits assez comparables, met en évidence des fondements relativement semblables. La structuration en domaines d'action motrice construits sur la base des conduites caractéristiques, met l'accent sur les ressources supposées mobilisées par le sujet. On peut toutefois poser la question de savoir si se déplacer loin ou longtemps renvoie à des problèmes adaptatifs identiques dans une activité de course de longue durée, ou dans une activité de nage de longue durée (Domaine 1). De la même façon, quel est le

dénominateur commun des apprentissages en lutte et en badminton (Domaine 4) ? L'existence de traits communs (des efforts de longue durée ; une situation d'affrontement pour le gain du jeu) suffit-elle pour considérer que ce que l'on aura appris dans une situation sera transférable à l'autre ? L'analogie de surface qui préside aux regroupements des APS dans les domaines d'action exacerbe le problème. Mais l'ambition d'une transversalité des apprentissages à l'intérieur des groupes d'activités du texte de 1996, achoppe sur les mêmes réserves. Le présupposé des compétences transversales (bien qu'il soit remis en cause par nombre d'auteurs) reste, on le voit bien, le noyau dur des deux textes : caricatural dans le premier, il est institutionnalisé dans le second sous les vocables de compétence de groupe et de compétence générale, sans pour cela que n'en soit donnée une quelconque définition. La différence entre les deux textes réside dans le fait que les intentions du réformateur apparaissent plus réalistes et plus concrètes en 1996, ne serait-ce que par le registre des formulations retenues. Il est évidemment plus concret de faire en sorte que, quel que soit le sport collectif enseigné, l'élève puisse s'inscrire dans un jeu collectif et chercher à marquer plus de points que l'adversaire (surtout si on lui précise les conditions de jeu réduit dans lesquelles cette compétence devra être évaluée) que de lui demander une prise d'information et une anticipation pour construire des stratégies individuelles et collectives dans le cadre des règles fixant le gain de l'enjeu. Là encore, la lisibilité des deux textes explique les critiques de formalisme qui ont débouché sur le retrait du schéma directeur du programme. Mais, sur un plan plus épistémologique, l'inclination à fonder les raisonnements didactiques à partir d'analogies mal contrôlées soulève des questions que nous reprendrons en discussion.

3.1.5. Conclusion sur le collège

À l'issue de cette analyse thématique des contenus des deux moutures de programme pour le collège, nous pouvons cerner quelques élémentssusceptibles d'expliquer les réticences des enseignants vis-à-vis du projet de réforme de 1994. Les différences et les permanences mises en évidence montrent que c'est davantage autour de la conception de la discipline et de ses contenus que se situent les divergences. Les changements introduits n'affectent ni la conception du travail de l'enseignant ni celle de l'apprentissage de l'élève qui, dans les deux cas, restent très classiques. On remarquera par contre l'évolution d'un modèle cognitiviste à un modèle centré sur l'approche par compétences. Il appert que c'est dans la conception de l'École et ses missions que se condensent toutes les différences d'appréciations entre les décideurs et les enseignants. La tentative de réforme en 1994 visait à introduire, sous couvert de discours alambiqués notamment sur les objets d'enseignement, une nouvelle conception de la

discipline scolaire dont la caractéristique essentielle résidait dans la déculturalisation de ses contenus. Cette intention est dévoilée, d'une part, par la définition de l'éducation physique autour d'objectifs réduits à des enjeux de développement bio-fonctionnels et, d'autre part, par la spécification de ses contenus selon une logique d'auto-référence scolaire (Chervel, 1988 ; Martinand, 2000). Le retrait du projet et son remplacement par le texte de 1996 est l'occasion pour le réformateur : 1) d'obtenir le consensus en reculant sur la question du choix de la référence ; 2) d'introduire explicitement les transformations curriculaires conformes aux orientations du CNP, c'est-à-dire le passage d'un enseignement centré sur les savoirs disciplinaires à un enseignement défini par des compétences vérifiables dans des tâches spécifiques. Cette double opération, si elle satisfait les enseignants, n'est pas indemne d'ambiguïté. Pour rendre le texte acceptable, le législateur introduit le terme *compétences spécifiques*¹⁷, ce qui a pour intérêt de rompre avec une approche un peu intellectualisante de l'éducation physique, de simplifier le propos en renonçant aux fameux principes dont nous avons souligné les origines cognitivistes. La dimension praxique de la discipline est ici revalorisée. Mais on peut s'interroger sur les raisons du compromis introduit par la trilogie des *compétences spécifiques*, propres au groupe et générales ? Rappelons que les deux textes mettent en valeur la question de la transversalité des apprentissages, notion qui est fondamentale dans l'approche par compétence. L'analyse des textes du lycée devrait nous permettre d'affiner notre analyse.

3.2. LES DOCUMENTS CONCERNANT LE LYCÉE

Cette deuxième partie de l'analyse suppose la mise en tension des deux textes officiels parus pour le lycée en 1999 et en 2000. Elle suivra les mêmes étapes que celle du collège, sans pour cela reprendre l'explicitation de chacun des thèmes qui y a été développée. Par ailleurs, nous avons limité notre analyse à la partie du texte relative à l'enseignement commun, obligatoire¹⁸. Les deux textes de programme pour le lycée sont rédigés selon un style extrêmement redondant. Notamment celui de 1999, où de nombreux segments de phrase sont répétés sous des formulations voisines dans différentes sections. Par exemple, les notions d'efficacité personnelle et d'équilibre personnel, dans le texte de 1999, se retrouvent à la fois dans la section *Orientations générales*, en tant qu'enjeux de formation, et dans

17. Terminologie relevant d'un quasi-pléonasme !

18. Rappelons que nous avons numéroté les pages des textes disponibles en ligne sur le site du MEN. C'est à ces numéros de pages que renvoient les extraits des tableaux ci-après.

la section Progression et relations disciplinaires, en tant que différentes formes de la culture corporelle qui feront l'objet d'enseignements. Cette redondance rend très difficile le repérage des différents thèmes et procède d'une logique de pensée sur laquelle nous ne manquerons pas de revenir. Nous avons tenté, pour chaque extrait retenu, de contrôler sur différentes sections du texte qu'il renvoyait bien au thème étudié. Nous précisons, lorsque c'est nécessaire, les renvois possibles.

3.2.1. La définition de la discipline

Le texte de 1999 définit explicitement l'EPS comme une discipline d'expérience (Martinand, 1994) mais, à la différence de ce qu'écrit cet auteur, il n'y a rien à savoir pour ce que l'on y apprend, puisqu'il s'agit « d'apprendre à résoudre des situations motrices nouvelles ou imprévues ». La référence au patrimoine culturel des APSA du début de texte semble avoir une fonction emphatique, quoique secondaire ; le temps des études étant celui de l'expérience corporelle personnalisée ou encore de la réalisation de soi (p. 1).

Texte de 1999	Texte de 2000
« L'EPS au collège est le temps d'une unité de formation – socle de compétences variées, groupements d'activités. Au lycée, elle est le <i>temps d'une expérience corporelle personnalisée, qui favorise l'acquisition de compétences et de connaissances en relation au patrimoine culturel des APSA</i> » (p. 1).	« La finalité de l'EPS est de <i>former par la pratique des activités physiques, sportives et artistiques, un citoyen cultivé, lucide, autonome</i> » (p. 2).
« Cette discipline <i>apprend à résoudre de manière efficace et autonome des situations motrices nouvelles ou imprévues</i> » (p. 2).	« L'enseignement commun (de l'EPS) apporte une <i>formation culturelle et méthodologique fondamentale</i> » (p. 2).
	« [les enseignements] valorisent avant tout une formation corporelle générale fondée sur <i>l'acquisition d'une culture physique, sportive et artistique</i> » (p. 2).

Un changement notoire survient en 2000 en ce qui concerne la conception disciplinaire. En effet, la fonction de l'EPS est de former un citoyen cultivé en référence à la culture physique, sportive et artistique. Si l'ancrage de la discipline dans ses référents culturels réapparaît de façon plus affirmée, il reste que la visée de formation morale par l'éducation physique reste très centrale dans le discours du réformateur. Nous y reviendrons en discussion.

3.2.2. Les objets d'enseignement et leur référence

En 1999, les objets d'enseignement sont établis à partir de la déclaration selon laquelle les formes de la culture corporelle relèveraient de deux pôles : efficacité et équilibre personnels. Cette assertion non fondée est remise en question par certains enseignants et leur organisation syndicale : « Au nom de quels principes, de quelles théories, de quelles connaissances ou de quel consensus pédagogique ou professionnel, le GTD est-il habilité à déclarer que les formes de la culture corporelle peuvent être réparties selon deux pôles » (SNEP, 1999). La section du texte relative aux objets d'enseignement (section II) confirme l'impression selon laquelle la référence au patrimoine culturel que constituent les APSA du premier paragraphe du texte, reste une déclaration d'intention. Dans cette section, le sigle APSA n'est évoqué que pour en préciser la programmation selon une logique comptable.

Texte de 1999	Texte de 2000
« Accéder à une <i>culture corporelle</i> qui lui donne le goût des pratiques physiques et permet la <i>réalisation de soi</i> » (p. 1).	« Les nouveaux programmes [...] indiquent les choix établis dans la <i>diversité des APSA</i> qui constitue l' <i>offre potentielle de formation</i> » (p. 1).
« [...] les formes de la culture corporelle peuvent être réparties selon deux pôles : le pôle de l' <i>efficacité personnelle</i> , le pôle de l' <i>équilibre personnel</i> » (p. 1).	« Afin d'assurer une homogénéité nationale et de respecter les particularités locales, <i>deux ensembles d'activités</i> sont proposées : un ensemble commun et un ensemble complémentaire » (p. 5). En référence à « un <i>patrimoine national et régional</i> » (p. 3).
« Pour faire travailler les huit compétences du programme (A et B), chaque équipe d'établissement choisit et traite les APSA » (p. 6).	« L'enseignement s'appuiera de façon prioritaire sur les activités » de l'ensemble commun au nombre de 20 : Extraits « volley-ball, basket-ball, handball [...] badminton, tennis de table, courses, sauts [...] triathlon, natation, gymnastique [...] danse, judo, lutte (p. 5) et (p. 13) pour la description des compétences attendues dans ces APSA.
« Trois catégories d'APSA » :	« L'ensemble complémentaire [a pour but] [...] de favoriser l'innovation locale » (p. 5). Huit exemples d'activités sont développés (p. 13) parmi elles : « activités de cirque, boxe française, canoë-kayak, musculation, etc. ».
1. « Produire une performance en relation à l'espace et au temps » ;	
2. « Produire et présenter des formes corporelles » ;	
3. « Se confronter à autrui en coopération et/ou en opposition » (p. 7).	

À la suite de la consultation critique mise en place par les organisations syndicales et l'association de spécialistes en présence du président du GTD, rédacteur des deux textes¹⁹, un changement de cap sera opéré. À l'expérience corporelle personnalisée, selon l'efficacité ou l'équilibre, succède l'idée d'une offre potentielle de formation relative au patrimoine national et régional des activités physiques, sportives et artistiques (p. 3). C'est dans la confrontation à ces APSA que se construit une culture qui n'est plus simplement corporelle, mais physique, sportive et artistique.

La spécification des objets d'enseignement dans ces deux textes obéit par ailleurs à des logiques différentes. Les trois catégories d'APSA proposées dans le premier texte²⁰ (section III des enseignements communs en classe de seconde) suscitent des critiques semblables à celles développées autour des domaines d'action motrice du collège.

Le texte de 2000 rompt complètement d'avec la logique classificatoire, pour structurer le choix des APSA à travers des références nationales (liste d'activités de l'ensemble commun) tout en ouvrant la possibilité d'un ancrage dans les pratiques régionales ou innovantes (liste d'activités de l'ensemble complémentaire). Dans chacun des cas, c'est la spécification des compétences attendues selon les activités qui précise les exigences du programme (p. 12).

3.2.3. Les acquisitions visées (compétences, connaissances)

Une première remarque s'impose : le texte du programme pour le lycée de 1999 rend compte d'une obsession des compétences pour reprendre l'expression de Boutin et Julien (2000), tant le mot est répété à l'envi. De plus, selon une inversion que nous avons déjà précisée pour le collège, il apparaît, en 1999, que c'est par l'acquisition de compétences et de connaissances que les élèves accèdent à la culture. Cette inversion, qui témoigne d'un rapport non dialectique entre culture et compétences dans la mouture de 1999, est modifiée dans le texte de 2000.

La partition en deux champs de compétences disjointes en 1999 (« efficacité et équilibre ») justifiée « pour les rendre plus lisibles par les élèves » (p. 1) relève d'une conception très dichotomique de la conduite. Un

19. Le rédacteur des textes, président du GTD, dans un article récent fait état de cette « consultation informelle dans un réseau étendu » et précise que « près de 4 000 personnes sont rencontrées ». « En l'absence d'un dispositif structuré de consultation, la logistique mise en place par les organisations représentatives et associations de spécialistes permet ce vaste débat » (Klein, 2001, p. 57).

20. Construite autour de principes organisateurs généraux dont rendent compte les extraits cités.

élève performant et donc efficace serait-il moins équilibré ? Cette dissociation arbitraire s'éclaire dès lors qu'il est indiqué très tôt dans ce premier texte que

tous les élèves ne parviennent pas d'emblée à trouver les conditions de cette efficacité, qui constitue pourtant la garantie de la réussite dans cette discipline. C'est pourquoi, afin de garantir l'équité entre les lycéens il est nécessaire d'explicitier un deuxième aspect de la formation favorisé par la diversité des APSA : la recherche d'un développement, condition de l'équilibre personnel. (p. 1, début du texte)

Texte de 1999

« Les élèves acquièrent les compétences et les connaissances nécessaires à la construction d'une *culture commune* (le patrimoine des APSA) et d'une *culture singulière* (outils de l'équilibre corporel) » (p. 2-3).

« Les deux pôles de la formation – efficacité personnelle et équilibre personnel – donnent lieu à la définition de deux types de compétences (A et B) qui seront *actualisées* dans les APSA » (p. 3).

Extraits pour la classe de seconde, sur le pôle (A) de l'efficacité personnelle, en natation (totalité du texte) :

« Connaître précisément son potentiel d'engagement dans le milieu aquatique » ; « Interroger son potentiel, en expérimenter les conditions d'entretien ou de développement en milieu aquatique » ; « nager longtemps et vite dans une épreuve à plusieurs nages autogérée et réglementée » (p. 4) ;

Sur le pôle (B) de l'équilibre personnel (quelles que soient les APSA, extraits) : « S'échauffer pour pratique en sécurité » ; « Agir sans tension en sollicitant ou en abandonnant certaines concentrations » ; « Maîtriser la progressivité de son engagement personnel » ; « Répondre consciemment d'une transgression et admettre une sanction » ; « Aider un autre élève à acquérir une compétence » (p. 6).

Texte de 2000

« Se confronter aux APSA permet de vivre une diversité d'expériences corporelles, afin d'enrichir et d'élargir ses connaissances, ses compétences, ses savoirs, ses aptitudes » (p. 2).

Les acquisitions visées relèvent de connaissances et de compétences (p. 2-4) :

1. Les connaissances (déclinées en « informations », en « techniques et tactiques », en « connaissances sur soi », en « savoir-faire sociaux » (p. 2-3) ;
2. Les compétences exigibles à l'issue des apprentissages sont structurées « selon deux composantes : culturelle et méthodologique » (p. 3).

Extraits pour la classe de seconde, pour la natation :

« Course : nager aussi longtemps et aussi vite en crawl que dans tout autre mode de nage » « Sauvetage : nager une distance longue en un temps imparti, exigeant le franchissement, en immersion, d'obstacles disposés en surface. Au terme d'un effort prolongé, nager vite pour remonter un objet immergé » (p. 13).

Le texte de 1999 semble entériner « la négociation locale des contenus par les élèves » selon l'expression de Johsua (1999a, p. 79). À chacun selon ses possibilités ! Cet auteur souligne combien la tentation, qui consiste à supprimer toute pression [...] concernant les contenus, conduit à « des écoles fragmentées en fonction de leurs publics, voire en fonction des différentes classes d'un même établissement, ou même entre groupes d'élèves différents ». Sans doute s'agit-il de ces adolescents qualifiés de « sauvages » ! Ceux-là même qui importent la violence dans les établissements scolaires. Cette interprétation se fonde sur l'examen des exemples donnés pour les acquisitions visées sur le pôle de « l'équilibre personnel²¹ ». Les extraits sur ce thème pointent toute une rhétorique de l'équilibre personnel autour, certes, de l'apprentissage de méthodes (« s'échauffer », « se relaxer »), mais surtout du développement d'attitudes qui, sous couvert de citoyenneté, relèvent de normes subtiles du contrôle social. Il y a là, incontestablement, les prémisses d'une conception curieuse des missions de l'école : l'efficacité et la recherche de performance pour les meilleurs, la citoyenneté pour les autres ! Si le texte de 2000 rompt avec la dichotomie efficacité/équilibre en introduisant une nouvelle déclinaison en termes de compétences culturelles et méthodologiques, l'examen des extraits relatifs aux acquisitions visées par les compétences méthodologiques – « S'engager lucidement dans la pratique de l'activité » ; « Se fixer et conduire de façon de plus en plus autonome un projet d'acquisition ou d'entraînement » ; « Mesurer et apprécier les effets de l'activité » ; « Se confronter à l'application et à la construction de règles de vie et de fonctionnement collectif » – renvoie implicitement, à travers le leitmotiv de « la citoyenneté » – mais nous y reviendrons – aux normes de l'adaptabilité et de la responsabilité incorporée mises en exergue par l'idéologie néolibérale.

3.2.4. La transversalité

Le thème de la transversalité des apprentissages n'apparaît pas avec la même prégnance dans les textes du lycée que dans ceux du collège. D'abord parce que, dans le premier texte pour le lycée, toutes les compétences (efficacité ou équilibre) ont été formulées en termes très généraux.

Les extraits cités pour l'efficacité en natation (tableau de la section précédente) sont significatifs d'une centration sur des processus cognitifs, indépendants des situations concrètes dans lesquelles la compétence, au

21. Compétences définies, p. 6, comme : (B1) « Maîtriser son entrée et sa sortie d'une activité et contrôler son engagement pendant l'action » ; (B2) « Réguler ses émotions et identifier leur traduction corporelle » ; (B3) « Se fixer et conduire un projet personnel » et (B4) « Développer des attitudes et des conduites citoyennes ».

sens de savoir-faire en situation, pourrait s'exprimer. Cette transversalité semble constitutive de la notion même de compétence dans le texte de 1999. Elle se retrouve à tous les niveaux des exemples donnés (p. 5-6). Cette tendance à ne formuler, en 1999, que des compétences de nature transversale fera l'objet de critiques suffisamment vives pour que le texte de 2000 y substitue une autre modalité d'énonciation. Les différentes compétences attendues sont présentées en relation avec chaque activité physique. Des fiches en annexes présentent le programme par activité physique (p. 5) en spécifiant les différentes connaissances et compétences visées. Un récapitulatif pour la classe de seconde est proposé pour chaque APSA de l'ensemble commun et complémentaire (p. 13). Ces programmes constituent le « pré-requis » exigible avant de s'engager dans le cycle terminal (p. 6).

3.2.5. Conclusion sur les programmes du lycée

La lecture comparée des deux textes de programme pour le lycée met en évidence des différences et des permanences entre les deux moutures ! Comme pour le collège, c'est dans le rapport à la culture et à ses œuvres que surgissent en filigrane ou explicitement les présupposés sous-jacents à ces deux textes ! La réforme annulée par le dernier texte est structurée autour d'une conception disciplinaire largement ordonnancée autour de la construction de l'expérience de soi. Le nouveau texte revient sur des positions plus classiques en marquant fermement les exigences programmatiques spécifiques d'une culture scolaire en relation avec le patrimoine corporel, sportif et artistique, tout en maintenant un recours quasi obsessionnel au terme de « compétence ».

Mais, par ailleurs, comment ne pas mentionner les visées normalisantes communes de ces deux textes ! Elles s'expriment d'abord autour des énoncés relatifs à l'équilibre personnel, puis autour des principes organisateurs de la compétence méthodologique. Si tant est que le socioconstructivisme radical ne soit pas explicitement au fondement de ces textes, il n'en reste pas moins que certaines des idées développées y ressemblent étrangement et avancent sous le masque. Enfin, il convient de souligner, dans le texte de 1999, une forme de pensée caractérisée par la redondance et la confusion dans l'exposition des enjeux de la réforme. Le style alambiqué et verbeux des orientations préconisées en renforce le caractère abscons. Les enseignants y décèlent plus ou moins confusément une mise en cause de la discipline au-delà de la fonction sociale de leur métier.

Après avoir pointé, à travers l'analyse des textes, les modifications de programmes introduites puis retirées sous la pression et le mécontentement des enseignants, après avoir suggéré que leur réaction ne pouvait être

réduite à la manifestation de conceptions archaïques du métier, ou de leur inclinaison naturelle à l'immobilisme, nous souhaitons maintenant discuter des présupposés philosophiques et idéologiques qui sous-tendent la réforme. Nous pensons, en effet, que le programme d'EPS est un candidat intéressant à l'analyse du renouveau curriculaire qui s'effectue en France depuis 1992 et aux tentatives de déscolarisation de certains savoirs qui l'accompagnent (Audigier, Laurin, 2004).

4. LES PRÉSUPPOSÉS SOUS-JACENTS À CES TEXTES : DISCUSSION

Le renouveau des programmes d'éducation physique, comme l'analyse des contenus le souligne, entend répondre aux nouveaux défis auxquels l'école doit faire face : massification de l'enseignement, hétérogénéité des élèves et adaptation des enseignements aux exigences de l'évolution des sociétés modernes. À ces enjeux de scolarisation, le renouveau curriculaire apporte des réponses partielles en mobilisant des perspectives théoriques dans l'air du temps, comme peut l'être la référence systématique à la notion de compétence. Par ailleurs, l'injonction systématique à la constitution d'expériences authentiques, à la socialisation première, semble être le thème récurrent des réformateurs au détriment de ce qui fait la spécificité de la socialisation scolaire, c'est-à-dire celle d'une rencontre avec des œuvres humaines à travers l'étude des savoirs (Chevallard, 1997 ; Johsua, 2002). Ces mesures s'accompagnent, enfin, de discours confus, parfois contradictoires, où se mêlent la référence à l'élève au centre du système éducatif, le développement de la citoyenneté, le développement de compétences transversales et l'autonomie de l'élève. On peut se demander si ces discours, qui se réclament des meilleures intentions, ne sont comme ils l'affirment, que des réponses à des changements qui nous dépassent, forcément inéluctables et auxquels on pourrait tout au plus se préparer, comme on se hâte de regagner un abri quand l'orage gronde. Au contraire, ne peut-on pas mettre en évidence des options philosophiques, notamment au travers des conceptions de la culture et de sa transmission, qui ont pour fonction de préparer, voire d'accélérer, les changements sociaux jugés indispensables au développement économique mondial ? C'est sur ces questions que nous souhaitons maintenant revenir en rappelant tout d'abord que si les choix paradigmatiques en matière de programmes scolaires en France restent traditionnellement implicites, ils s'expriment au travers du statut donné au savoir et à la conception de la personne à former, thèmes que nous aborderons successivement.

4.1. DES RÉFÉRENCES IMPLICITES

En France, il n'y a pas de référence explicite à un paradigme précis dans les programmes, qu'ils soient d'EPS ou d'autres disciplines, et ce, pour plusieurs raisons au premier rang desquelles on trouve la tradition de liberté de l'enseignant pour le choix des méthodes et des démarches. Il n'est tenu en effet qu'au respect des objectifs et des contenus²². Cependant, s'il n'y a pas de référence explicite à un paradigme quelconque, il reste que les textes officiels s'inspirent nécessairement de thèses développées en sciences humaines, qu'ils présentent des choix ou des synthèses plus ou moins réussis entre des courants concurrentiels. Les textes que nous avons analysés nous ont permis de mettre en évidence, à des degrés divers et plus ou moins mélangés selon les moutures, des thèmes nettement cognitivistes, notamment au collège, d'autres s'inspirant des conceptions socioconstructivistes. Mais ce qui était au départ un outil d'analyse et de recherche des processus mentaux pour les premiers, des conditions culturelles et sociales d'élaboration des connaissances pour les seconds, devient un outil de production de nouveaux curricula. Pour les uns comme pour les autres, l'absence de référence explicite, les simplifications dues aux réinterprétations successives en ont comme filtré la valeur scientifique, pour n'en laisser que le résidu idéologique ce qui, d'une certaine façon, nous facilite l'analyse. Nous ne reviendrons pas ici sur l'influence des emprunts au cognitivisme dans les programmes d'EPS, qui au-delà (ou grâce à) des erreurs et des contresens scientifiques, nous enseignent essentiellement la vision des rapports sociaux fondamentaux en usage dans notre société ; à savoir que les fonctions de prise de décision et d'information priment naturellement sur les fonctions d'exécution. Ces emprunts au cognitivisme se situent encore dans une perspective que l'on peut qualifier de moderne, c'est-à-dire fondée sur une perspective scientifique et rationalisante. Au contraire, les références toujours implicites, rappelons-le, au socioconstructivisme radical nous font basculer dans le postmodernisme qui, selon Sabourin (1994), « est avant tout un état d'esprit, une vision, une conviction, un mouvement de pensée, une théorie, une doctrine qui remet en cause les principes fondamentaux de la modernité, à savoir l'existence d'une connaissance universelle, la cohérence du processus de la pensée, la primauté de la raison et de l'humanisme ». Ce qui entraîne le « rejet des généralisations concernant autant les réalités concrètes que les valeurs, qui sont essentiellement multiples ». Rejet qui rend « indispensable de déconstruire ce système de valeurs et de pensées²³ ».

22. Tradition qui explique notamment le faible nombre d'occurrences de ces thèmes dans les différents textes.

23. En italiques dans le texte.

Encore une fois, il ne s'agit pas de faire le procès d'un paradigme, mais de l'usage qui en est fait sans y faire explicitement référence. D'ailleurs, le postmodernisme ne cherche pas à détruire ce qu'il conteste, car dans la mesure où, comme le souligne Hutcheon (1988)

il n'est en aucune manière absolutiste, il ne peut ni détruire, ni remplacer ce qu'il soupçonne. Par contre, il s'efforce de déconstruire, de subvertir afin de montrer que ces principes, ces systèmes et ces pratiques ne sont ni immuables, ni universels, ni fixes, ni éternels, qu'ils n'existent pas dans l'absolu, qu'ils ne sont pas naturels mais culturels, c'est-à-dire que ce sont des constructions humaines. (p. 49-50)

Il n'en reste pas moins à nos yeux que le socioconstructivisme ne saurait s'exempter lui-même de cette analyse et il nous paraît que, dans ses aspects radicaux (Glaserfeld dans Larochelle et Berdnarz, 1994), il peut être suspecté de connivences avec l'idéologie néolibérale. En effet, il naît et se développe dans une période donnée et une société donnée pour laquelle la question de l'efficacité, « la viabilité » de la connaissance, prime sur la question de la vérité.

Une difficulté supplémentaire réside dans le fait qu'en France le socioconstructivisme n'a pas, le plus souvent, le sens radical qu'il a ailleurs (Désautels et Larochelle, 2004). Certains pédagogues s'affirment socioconstructivistes simplement parce qu'ils ont la conviction que l'enfant se construit en interaction avec son environnement, au premier rang duquel le groupe classe est éminemment social (Legendre, 2004). Ils n'affirmeraient pas pour autant que leur position « rompant radicalement avec les fondements de l'empirico-réalisme [...], bouscule les croyances séculaires suivant lesquelles les faits parlent d'eux-mêmes » (Larochelle et Bednarz, 1994, p. 7).

De même, lorsque le président du GTD, qui est le rédacteur des deux programmes du lycée, affirme « l'existence d'un conflit de l'éducation physique entre une approche instrumentaliste insistant sur des savoirs neutres, *indépendants de toute culture*²⁴, et une approche culturelle qui valorise la tradition et l'héritage du passé » (Klein, 1997, p. 184), comment peut-il ne pas voir que l'approche qu'il préconise n'est pas a-culturelle comme il le prétend, mais s'inscrit sans ambiguïté dans les valeurs de la culture anglo-saxonne contemporaine ? On soulignera les références omniprésentes dans ce texte à l'adaptation aux changements²⁵, au rejet de la tradition (patrimoine sportif) au profit de la modernité (développement de savoirs

24. C'est nous qui soulignons.

25. « Que faut-il enseigner quand tout va si vite ? » ; « l'accélération des changements de la vie sociale, des savoirs » ; « former des personnes susceptibles d'adaptation à un environnement changeant » (Klein, 1997, p. 184).

a-culturels), à l'intérêt porté à l'harmonisation des politiques européennes : autant de thèmes récurrents du discours néolibéral. Quoi qu'il en soit, il nous semble paradoxal de vouloir, à partir d'une argumentation postmoderne, élaborer un programme de savoirs censés être a-culturels.

Nous sommes parfaitement d'accord sur le fait que les affrontements relatifs à la conception de l'EPS en France tournent autour de problèmes culturels. Mais il ne saurait s'agir d'opposer une conception culturelle à une autre qui ne le serait pas. Qu'on s'en tienne à une définition restreinte de la culture comme « description de l'organisation symbolique d'un groupe, de la transmission de cette organisation et de l'ensemble des valeurs étayant la représentation que le groupe se fait de lui-même, de ses rapports avec les autres groupes et de ses rapports avec l'univers naturel », ou que l'on adopte une définition plus large qui « utilise le terme de culture aussi bien pour décrire les coutumes, les croyances, la langue, les idées, les goûts esthétiques et la connaissance technique que l'organisation de l'environnement total de l'homme, c'est-à-dire la culture matérielle, les outils, l'habitat et plus généralement tout l'ensemble technologique transmissible régulant les rapports et les comportements d'un groupe social avec l'environnement » (Martinon, 1995), ce sont ces différentes descriptions proposées par les textes des programmes d'EPS que nous voulons analyser. Nous les présenterons à travers les réponses à deux questions classiques auxquelles nous répondrons successivement : Qu'enseigne-t-on ? Quelle personne veut-on former ?

4.2. LE STATUT DU SAVOIR

Traditionnellement, le statut du savoir était héritage. Les acquis, qu'il s'agisse de savoirs techniques ou de savoirs théoriques, se transmettaient de génération en génération en s'enrichissant et se remaniant. Cette conception a été particulièrement bien formalisée pour les enseignants d'EPS par le neurobiologiste Paillard (1976) en montrant l'extraordinaire développement du système pyramidal chez l'homme et son rôle dans la réorganisation des programmes moteurs. Il écrivait en 1976 « ce qui est unique pour l'Homme est que son développement, en tant qu'individu, dépend de l'histoire de son espèce [...] celle qui est reflétée dans une culture ». Le savoir en éducation physique est alors ce qui permet de passer d'une motricité spontanée à des solutions motrices plus efficaces dont on peut repérer la genèse dans les pratiques culturelles, notamment sportives (à titre d'exemple, dans les activités aquatiques au collège, maîtriser la propulsion par l'orientation des surfaces propulsives (MEN, 1996) ; dans le deuxième texte du lycée (MEN, 2000), nager aussi longtemps et aussi vite en crawl que dans tout autre mode de nage). Quelle que soit l'opinion que

l'on porte sur ces formulations et leur pertinence, elles renvoient à l'idée que l'élève doit acquérir des savoirs qui ont été élaborés par d'autres, mais qui ont fait preuve de leur efficacité et, du coup, méritent d'être transmis (Amade-Escot, Bos, Dufor, Dugrand, Orphée, et Terrisse, 1994).

Par contre, dans les premières versions des programmes, la volonté d'affirmer que le savoir ne peut être que personnel et résulte d'une construction du sujet, entraînait l'évacuation de tout ce qui pouvait faire référence à un quelconque héritage technique. Ainsi, si l'on reprend les activités aquatiques, elles n'existaient pas en tant que telles dans le premier texte du collège, mais étaient incluses dans le domaine d'action n° 1, pour lequel les les acquisitions et les savoirs recherchés étaient rédigés de manière très générale : les allures de déplacements en relation avec la vitesse et l'endurance ; les changements d'allure, les accélérations, les décélérations, les changements de direction. L'élève, ici, doit savoir décélérer ou changer de direction, mais il s'agit de savoirs personnels qu'il acquiert indépendamment de toute référence à une pratique culturelle et qui doivent pouvoir, du coup, naturellement, être transférés à une autre activité du groupe, comme le ski ou l'athlétisme. Il en est de même dans le premier texte du lycée, pour ce qui est de l'efficacité personnelle (celle qui passe par la réalisation d'une performance) les compétences en natation se réduisent à connaître précisément son potentiel d'engagement dans le milieu aquatique et à interroger son potentiel, en expérimenter les conditions d'entretien et de développement en milieu aquatique. Les seuls savoirs à acquérir, s'ils existent, ne sauraient dépasser le cadre de la propre personne de l'apprenant. Des savoirs égoïstes en quelque sorte ! Ce sont donc bien deux modèles du savoir qui s'opposent, mais tous deux renvoient à une conception différente de la culture.

4.2.1. *Quelle culture ?*

Dans la conception classique, la culture se veut valeur intégratrice et vecteur de progrès individuel et collectif. Certes, on sait bien que la culture étudiée est toujours, en réalité, la culture dominante et qu'elle veut étendre son pouvoir au détriment des cultures minoritaires. Mérieu et Guiraud (1997) ont beau jeu de nous rappeler que les guerres coloniales se sont faites au nom de notre mission civilisatrice et que l'Allemagne était, en 1940, la nation la plus cultivée du monde. Mais cela justifie-t-il pour autant de concevoir la culture, non comme un système de valeurs, de manière d'agir, etc., mais comme une entité extérieure aux individus qui la font, qui appartiendrait par nature au passé et qui se visiterait dans les musées ! Dans cette acception, l'élève doit apprendre à la connaître, mais simplement pour être un citoyen cultivé au sens commun, c'est-à-dire celui qui a développé son goût et son sens critique. Il aura d'autant plus développé ce sens critique

qu'il aura été confronté non pas à la culture, mais à des cultures, celles-ci étant alors morcelables à l'infini jusqu'au repli sur soi et à son corollaire, la recherche d'identité. Comme le précise Muglioni (1989) pour la philosophie, « on appelait culture cette distance favorisée par la lecture des plus grandes œuvres et propre à libérer le jugement. Le même mot sert aujourd'hui à désigner tout le contraire, à savoir l'adhésion non critique à la somme des préjugés entretenus par un milieu ». Lorsque le premier texte du lycée évoque une culture singulière, outil de l'équilibre personnel, il va au bout de cette logique relativiste de la culture. Quand il évoque la culture commune, ce n'est pas pour y puiser les connaissances que la société doit transmettre, mais c'est l'occasion de construire une nouvelle culture, spécifiquement scolaire, en auto-référence. Si nous sommes conscients que les efforts d'intégration par l'école française de ses minorités régionales ou étrangères se sont faits au détriment de la richesse de leur culture propre, nous craignons toutefois, avec Bourdieu et Wacquant (2000), que l'ethnisation de la culture sur le modèle américain ne soit qu'un moyen de maintenir les divisions sociales sous couvert de respect de l'identité.

La deuxième version du texte du lycée, pour répondre aux critiques, réintroduit la dimension culturelle de manière forte et explicite puisqu'un objectif lui est spécifiquement dédié. Mais, ce faisant, n'est-ce pas rester dans la même conception ? Donner explicitement à un objectif l'accès au patrimoine culturel ne revient-il pas implicitement à concevoir les autres objectifs et l'ensemble des savoirs qu'ils supposent comme a-culturels ?

4.2.2. *Savoirs transversaux versus savoirs spécifiques*

En éducation physique comme dans toutes les disciplines, l'approche par compétences est valorisée, notamment en mettant l'accent sur la notion de compétence transversale. Mais comment est construite cette transversalité ? Il ne s'agit pas d'une approche structuraliste comme celle qui consiste, en natation, à rechercher sous des formes diverses des fondamentaux identiques dans toutes les nages, mais d'une transversalité conçue comme mise en exergue des traits de surface entre les différentes activités des domaines d'action et des groupes d'activités du collège (1994 et 1996) ou comme les compétences très générales énoncées dans le premier texte du lycée (1999). Pour reprendre l'exemple cité plus haut, l'étude des changements de direction en athlétisme, en ski ou en natation relèverait d'un contenu équivalent. Mais, quel lien y a-t-il entre un virage en ski, un virage en natation et un virage en athlétisme ? Quel transfert peut-on faire de l'un à l'autre ? On retrouve ici la propension des réformateurs contemporains de l'éducation physique à s'appuyer sur l'analogie qui semble exister entre différentes pratiques d'activités physiques et sportives pour ne plus avoir à les nommer (les domaines du collège 1994, les catégories du lycée 1999). Le recours

à l'analogie est une méthode basée sur deux principes qui, selon Bouveresse (1999), constituent des styles de pensée postmoderne trop souvent en cours dans les sciences humaines :

1. monter systématiquement en épingle les ressemblances les plus superficielles, en présentant cela comme une découverte révolutionnaire ;
2. ignorer de façon aussi systématique les différences profondes, en les prenant comme des détails négligeables qui ne peuvent intéresser et impressionner que les esprits pointilleux, mesquins et pusillanimes. (p. 22)

S'il existe une filiation entre le texte de 1994 sur les collèges, et celui de 1999 sur les lycées, c'est bien celle qui relève de la tendance permanente à réduire la diversité des pratiques sociales de référence pour les enfermer dans de vastes ensembles où la dimension anthropologique de la culture corporelle est gommée, au profit de montages intellectuels plus ou moins spécieux : « ce qui est dans le meilleur des cas, qu'un simple air de famille se trouve ainsi transformé en une identité réelle (qui n'est, cependant, jamais vraiment explicitée) » (Bouveresse, 1999, p. 47).

4.2.3. *Novlangue et déconstruction du sens commun*

Au-delà de la difficulté à repérer les savoirs communs qui existeraient sous des actions motrices et dont le seul dénominateur commun serait lexical, l'enseignant doit aussi faire face à des notions floues, à des formulations qui suggèrent, mais ne précisent rien, à une « pensée chewing-gum » qui fait que leurs auteurs « entretiennent constamment l'ambiguïté et peuvent s'en tirer toujours à bon compte en disant qu'on les a mal interprétés » (Le Goff, 1999, p. 67).

L'équilibration, par exemple, est une notion bien connue des enseignants d'éducation physique qui peuvent l'envisager à travers la plupart des APS et les problèmes spécifiques que pose chacune d'entre elles. L'équilibre peut évidemment se comprendre également sur le plan biochimique ou même psychologique. Mais il suffit que, tout à coup, lui soit accolé le qualificatif de « personnel » pour que les contenus d'enseignement qui pouvaient traditionnellement s'y référer soient immédiatement disqualifiés. De nouveaux contenus n'apparaissent pas pour autant, personne ne dit (ni ne sait) ce qu'il y a à enseigner pour atteindre cet équilibre personnel qui laisse l'enseignant perplexe et démuni. Mais il en émerge cependant une idée force, simplement suggérée, d'un bien-être, d'une sérénité à rechercher en soi-même et par soi-même et non par les contenus traditionnels. Le registre de la communication se rapproche davantage de celui de la publicité que de celui que l'on est en droit d'attendre d'un programme officiel. Il suffit

de se demander sérieusement quel est le sens précis et comment se traduisent concrètement des expressions telles que efficacité personnelle, réalisation de soi, expérience corporelle personnalisée, interroger son potentiel, etc., pour comprendre que cette « novlangue » – qui peut paraître séduisante parce qu'elle résonne bien avec la « nouvelle vulgate » médiatique (Bourdieu et Wacquant, 2000, p. 7) – n'est profonde qu'au sens de creuse. Sa seule utilité est de déconstruire le sens des mots, le vocabulaire professionnel, et de dissoudre du même coup les contenus d'enseignement qui y étaient attachés. Le savoir n'a plus de valeur émancipatrice.

4.3. LA PERSONNE À FORMER

Il n'est pas nouveau que l'éducation physique française se préoccupe avant tout de formation morale. Cette morale, sous des formulations diverses, est d'ailleurs étonnamment constante depuis un siècle et demi. Elle trouve ses origines dans l'emprunt que fait Amoros au *turnen* de Jahn. C'est donc une morale kantienne que l'on peut résumer brièvement en disant que la seule liberté de l'homme face au déterminisme consiste à se forger ses propres règles. Ce qui permettra d'élever la Nature vers la Liberté. L'idée sera reprise par Fichte dans le cadre du nationalisme allemand naissant, mais en dépassant le cadre individuel. Le sujet moral ne s'identifie plus à l'individu, l'action morale ne peut être qu'œuvre collective. Cette philosophie est à la base de l'organisation éducative mise en place en Allemagne par Jahn sous le nom de *turnen* et dont l'objectif avoué est de forger une communauté capable de reconquérir sa liberté. Le *turnen* impressionnera et influencera fortement le colonel Amoros que l'on peut considérer comme le premier organisateur d'une éducation par la gymnastique en France et qui reste dans les livres d'histoire de l'éducation physique comme le père de « la méthode française ». Amoros fixe comme objectif à la gymnastique d'enseigner « les vertus publiques et réellement profitables à tous les hommes » (Ullmann, 1977, p. 295). Les différents traités de gymnastique de cette époque reprennent systématiquement sa maxime « le but de la gymnastique est essentiellement moral ». Lorsque Hebert sera à son tour sur le devant de la scène dans la première moitié du ^{xx}e siècle, il rendra hommage à Amoros, non sur la méthode qu'il conteste, mais sur la visée morale : « une éducation au sens élevé du mot tend à former un être complètement armé pour la vie, non seulement physiquement mais virilement et moralement » (Hébert, cité par Ullman, p. 365). Les Instructions Officielles de 1967 rompront également avec les méthodes antérieures, mais elles en conserveront les objectifs moraux en les rebaptisant objectifs de socialisation. Les programmes de 1985 les nommeront objectifs d'attitude et nous en sommes maintenant à l'éducation à la citoyenneté. Si cette morale ne change guère dans ses grandes lignes et consiste toujours à former un être social, il faut préciser dans les textes

que nous avons étudiés l'apparition d'un nouveau thème, celui de la responsabilité individuelle et de l'autonomie. L'élève devient responsable de sa santé, de sa sécurité, de ses apprentissages, de son entraînement, de la gestion de son potentiel, etc. Ce n'est plus une morale collective fondée sur la raison, mais une morale fondée sur l'intérêt individuel. Le rapport aux autres est régi sur le même mode que le rapport à soi, par l'incorporation de valeurs qui ne se discutent pas, mais doivent s'imposer à la conscience de l'élève comme étant de son intérêt. Si l'on reprend les beaux textes de Condorcet ou de Talleyrand sur la distinction entre morale fondée par la raison et morale fondée par l'intérêt, on peut se demander s'il ne s'agit pas d'un net recul dans l'histoire de notre civilisation, l'économie ayant simplement pris la place de la religion. On peut noter également avec Le Goff (1999) le parallélisme entre les nouvelles techniques de management qui insistent sur la responsabilité de chacun dans la réussite de l'entreprise, la « barbarie douce » que cela implique pour les employés et cette volonté de former à l'école un citoyen responsable qui ait incorporé les exigences du système éducatif au point de devoir s'autoformer et s'autoévaluer en permanence.

Pour certains responsables politiques, cette contribution de l'éducation physique à l'inculcation des valeurs néolibérales ne fait pas mystère. Major, par exemple, pense que « seul le sport collectif est essentiel parce qu'il permet de développer les qualités nécessaires aux membres et aux cadres d'une entreprise ou d'une organisation efficace » (Major cité par Klein, 2001, p. 56). Mais le texte d'orientation, « Un lycée pour le XXI^e siècle » ne dit pas autre chose lorsque, dans les quelques lignes qu'il consacre au « sport et l'éducation physique », il affirme que « l'entraînement, le sens de l'effort, le respect de la règle, l'esprit d'équipe sont des éléments essentiels de sa formation » (MEN, 1998, p. 20) sans que ne soient spécifiées d'autres apprentissages pour cette discipline. En éducation physique comme ailleurs dans l'École, les valeurs issues du Siècle des lumières semblent laisser la place aux valeurs issues du monde de l'entreprise. Nous craignons que, comme l'affirment Boutin et Julien (2000, p. 10), « les pouvoirs publics manipulent les affaires éducatives au service d'une idéologie de rendement et d'efficacité, au détriment de la culture et du développement des personnes voire [...] de l'apprentissage. »

Pour illustrer les changements intervenus sur la conception de la personne à former, songeons à cette maxime d'Alain qui a forgé la morale professionnelle de plusieurs générations de maîtres : « Résistance et obéissance, voilà les deux vertus du citoyen. Par l'obéissance, il assure l'ordre ; par la résistance il assure la liberté » (Alain, 1994). Elle résume parfaitement l'idéal de l'homme libre considéré du point de vue de ses droits et de ses devoirs dans la cité, cité qui symbolisait l'intérêt général. Le *citoyen cultivé, lucide,*

autonome et responsable, que, d'après les nouveaux programmes, nous devons former au lycée par l'éducation physique, n'a que faire de ces vertus. L'autonomie a remplacé l'obéissance grâce à l'intériorisation des exigences et résister ne serait pas responsable. La lucidité lui permettra de voir que désormais, c'est l'entreprise qui représente l'intérêt général ; et comme sa culture est superficielle et interchangeable, il s'adaptera sans peine à la culture d'entreprise qu'on lui proposera. Nous craignons bien que ce mot de citoyen ait perdu son sens étymologique et qu'il ne soit qu'un mot-écran, d'autant plus utilisé qu'il est destiné à masquer un changement de finalité : désormais, ce que l'on doit former en éducation physique, c'est tout simplement un employé. La citoyenneté ne se réduirait-elle pas alors à « l'employabilité » ?

CONCLUSION

Au terme de cette analyse et de cette discussion, nous sommes peut-être plus à même de comprendre les réticences des enseignants vis-à-vis d'une réforme dont ils sentent confusément, par-delà l'implicite, les enjeux remettant en cause leur discipline, leur identité professionnelle, les missions de l'école et l'idée même de la personne à former. L'accusation d'archaïsme qui leur a été portée, leur supposé immobilisme, peuvent être examinés non comme l'expression du refus de tout changement, mais comme une résistance à ce qui leur paraît être une régression. Régression qui touche l'École et ses valeurs laïques, mais qui, au-delà, s'attaque aux fondements de la République et aux rapports sociaux. Comme l'écrit Muglioni (1984) : « La subordination de l'État républicain aux exigences de la société civile et l'asservissement de l'école à des objectifs psychologiques ou économiques sont une seule et même chose. »

Les réformes curriculaires posent la question du rapport à la culture. Les enseignants reconnaissent volontiers le caractère historique, pluriel, relatif de la culture à transmettre, mais son contenu même doit faire l'objet de débats et de choix politiques. En tant que didacticiens, nous nous reconnaissons dans ce que dit Joshua (1999b, p. 117) à propos de la nature des matières présentes à l'école : « Il faut proclamer la nécessité de poser cette question en termes directement politiques, sous-tendue donc par des philosophies sociales présentées à visage découvert. » Or, notre analyse pointe justement une certaine opacité des arrière-plans philosophiques et socio-politiques à l'œuvre dans la réforme curriculaire.

L'efficacité du marché (libre), le besoin de reconnaissance des identités (culturelles), ou encore la réaffirmation-célébration de la responsabilité (individuelle) [...] ces lieux communs que le ressassement

médiatique transforme en sens commun universel parviennent à faire oublier qu'ils ne font bien souvent qu'exprimer, sous une forme tronquée et méconnaissable, y compris pour ceux qui les propagent, les réalités complexes et contestées d'une société historique particulière, tacitement constituée en modèle et mesure de toute chose : la société américaine de l'ère postfordiste et postkeynésienne. (Bourdieu et Wacquant, 2000, p. 6)

D'une certaine manière, les résistances des enseignants d'éducation physique aux changements que l'on tente de leur imposer expriment le refus d'un nouvel impérialisme culturel. Ces résistances se retrouvent, sous des formes diverses, dans tous les domaines de la culture : façons de se nourrir, de travailler, de se divertir, d'élever les enfants et plus précisément, pour ce qui nous concerne, d'assurer leur éducation physique.

ANNEXE MÉTHODOLOGIQUE

- Pour le collège, nous avons utilisé :
 - Pour le texte de 1994, l'édition la plus facile d'accès du « Schéma directeur du programme d'éducation physique et sportive », parue dans la revue *Éducation physique et sport*. Les numéros de pages citées entre parenthèse seront celles de la revue.
 - Pour le texte de 1996, l'édition du « Programme d'EPS de la classe de sixième des collèges » du BO n° 29 du 18 juillet, pages 1964 à 1968.
- Pour le Lycée, et en raison de la commodité d'accès aux textes officiels sur le site Internet du Ministère depuis janvier 1998, nous avons utilisé les versions en ligne suivantes, dont nous avons numéroté les pages :
 - Pour le texte de 1999, intitulé « Éducation physique et sportive, classe de seconde. Nouveaux programmes applicables à compter de l'année scolaire 1999-2000 » : <http://www.education.gouv.fr/bo/1999/hs6/>, paru au BO hors-série n° 6, du 12 août.
 - Pour le texte de 2000, intitulé « Programmes des enseignements de la classe de seconde générale et technologique : éducation physique et sportive », <http://www.education.gouv.fr/bo/2000/hs6/>, paru au BO hors-série n° 6 du 31 août.

BIBLIOGRAPHIE

- Alain, (Émile Chartier, dit) (1994). *Propos d'un Normand*, tome IV, Paris, Gallimard.
- Amade-Escot, C., J.-C. Bos, F. Dufor, M. Dugrand, B. Orphée et A. Terrisse (1994). « Didactique : sujet et culture technique », *Spirales*, (7), p. 8-18.
- Audigier, F. (2004). « La construction permanente des programmes d'éducation civique en France depuis les années 1970 et ses liens avec les recherches pédagogiques et didactiques », dans Ph. Jonnaert et A. M'Batika (dir.), *Les réformes curriculaires*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 251-285.
- Bourdieu, P. et L. Wacquant (2000). « La nouvelle vulgate », *Le Monde diplomatique*, mai, p. 6-7.
- Boutin, G. et L. Julien (2000). *L'obsession des compétences : son impact sur l'école et la formation des enseignants*, Montréal, Éditions Nouvelles.
- Bouveresse, J. (1999). *Prodiges et vertiges de « L'analogie »*, Paris, Liber, Raisons d'agir.
- Centre EPS et Société (1999). « À propos des programmes en EPS : entrevue avec Jean Eisenbeis (inspecteur général de l'Éducation nationale) », *Contre-pied*, (5), p. 36-39.
- Centre EPS et Société (2000). « Programmes lycées : des animateurs du centre débattent », *Contre-pied*, (6), p. 75-79.
- Chervel A. (1988). « L'histoire des disciplines scolaires : réflexions sur un domaine de recherche », *Histoire de l'éducation*, INRP, (38), p. 59-119.
- Chevallard, Y. (1997). « Le problème curriculaire aujourd'hui », *Intervention au colloque Défendre et transformer l'École pour tous*, Aix-Marseille, France, octobre.
- CNDP (1997). *Accompagnement des programmes de 6^e, 5^e et 4^e : livret 6. Éducation physique et sportive*, Paris, CNDP, collection collège.
- Delignières, D. (1992). « Apprentissage moteur et verbalisation », *Échanges et controverses*, (4), p. 29-42.
- 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*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 49-67.
- Dolz, J. et E. Ollagnier (dir.) (1999). « L'énigme de la compétence en éducation », *Raisons éducatives*, (1-2), Bruxelles, De Boeck Université.
- Goirand, P. (1999). « Regard rétrospectif sur la gestion des programmes », *Contre-pied*, (5), p. 24-31.
- Hameline, D. (1979). *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*, Paris, ESF.
- Hébrard, A. (1986). *L'Éducation physique et sportive : Réflexions et perspectives*, Paris, Revue STAPS et Revue EPS, Coéditeurs.

- Hébrard, A. (1998). « Entretien avec Alain Hébrard. L'EPS, réalités et utopies », *Cahiers pédagogiques*, (361), p. 9-11.
- Hébrard, A. (1999). « Une aventure impossible : échanges avec Alain Hébrard, inspecteur général de l'Éducation nationale », *Contre-pied*, (5), p. 32-33.
- Hébrard, A. et C. Pineau (1994). « Schéma directeur du programme d'éducation physique et sportive », *Revue Éducation physique et sport*, (247), p. 49-54.
- Herr, M. (1989). « Les textes officiels et l'histoire », dans P. Arnaud, J.P. Clément et M. Herr (dir.), *Éducation physique et sport en France : 1920-1980*, Clermont-Ferrand, Éditions AFRAPS.
- Hutcheon, L. (1988). *A Poetics of Postmodernism, History, Theory, Fiction*, New York et London, Routledge.
- Johsua, S. (1999a). *L'école entre crise et refondation*, Paris, La dispute.
- Johsua, S. (1999b). « La popularité de la notion de compétence peut-elle se comprendre comme une réponse inadaptée à une difficulté didactique majeure », dans J. Dolz et E. Ollagnier (dir.), « L'énigme de la compétence en éducation », *Raisons éducatives*, (1-2), p. 115-128.
- Jonnaert, Ph. (2004). « Une compétence peut-elle être décontextualisée », dans Ph. Jonnaert et A. M'Batika (dir.), *Les réformes curriculaires*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 69-88.
- Johsua, S. (2002). « Spécificités disciplinaires, spécificités didactiques, vers une didactique comparée », dans P. Venturini, C. Amade-Escot et A. Terrisse (dir.), *Étude des pratiques effectives : l'approche des didactiques, travaux et thèses de didactique*, Grenoble, La pensée sauvage, p. 17-24.
- Jonnaert, Ph. (2001). « La thèse socioconstructiviste dans les nouveaux programmes d'études au Québec : un trompe l'œil épistémologique ? », *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, p. 224-230.
- Klein, G. (1997). « La légitimation des contenus de l'éducation physique entre tradition et modernité », *Sport, culture et tradition*, Clermont-Ferrand, Éd AFRAPS, p. 180-185.
- Klein, G. (2001). « Trois enseignements de l'élaboration des programmes du lycée », *Revue Éducation physique et sport*, (287), p. 55-57.
- Larochelle, M. et N. Bednarz (1994). « À propos du constructivisme et de l'éducation », *Revue des sciences de l'éducation*, Numéro thématique, XX(1), p. 5-19.
- Laurin, S. (2004). « La dynamique de construction d'un programme : le cas de la géographie au Québec (1998-2001) », dans Ph. Jonnaert et A. M'Batika (dir.), *Les réformes curriculaires*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 227-250.
- Le Boulch, J. (1966). *La psychocinétique*, Paris, ESF.
- Le Goff, J.P. (1999). *La barbarie douce : La modernisation aveugle des entreprises et de l'école*, Paris, La découverte.

- Legendre, M.-F. (2004). « Cognitivism 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*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 13-47.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Guérin Éditeur, 2^e édition.
- Legras, J.M. (1995). « L'EPS aujourd'hui n'est-elle plus qu'un discours ? », *Revue Éducation physique et sport*, (251), p. 57-60.
- Malvezin, G. (1998). « Une première, un événement. L'EPS, réalités et utopies », *Cahiers pédagogiques*, (361), p. 8-9.
- Marsenach, J. (1991). « Quelques aspects du fonctionnement de l'enseignement de l'EPS », dans J. Marsenach, R. Dhellemmes, P. Goirand, A. Lebas, Y. Leziart, M. Loquet, J. Roche et F. Roussel (dir.), *EPS : Quel enseignement ?*, Paris, INRP, p. 33-58.
- Martinand, J.L. (1994). « Didactique des sciences et formation des enseignants, notes d'actualités », *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, (1), p. 9-24.
- Martinand, J.L. (2000). « Pratiques de référence et problématique de la référence curriculaire », dans A. Terrisse (dir.), *Didactiques des disciplines : les références au savoir*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 17-24.
- Martinon, J.P. (1995). « Culture », *Encyclopaedia Universalis*, CD ROM.
- MEN – GTD EPS (1993). *Pour une écriture concertée d'un programme en éducation physique et sportive*, Texte de l'inspection générale et du GTD, soumis à l'approbation du Conseil national des programmes, 23 février.
- MEN (1993). *Arrêté du 24 mars 1993 relatif au baccalauréat et autres examens de l'éducation nationale*, BO du MEN, (33), 15 septembre.
- MEN (1996). *Programme d'EPS de la classe de sixième des collèges : arrêté du 18-6-1996*, BO du MEN, (29), 18 juillet.
- MEN (1998). *Un lycée pour le XXI^e siècle*, Paris, MEN.
- MEN (1999). *L'éducation physique et sportive au lycée : orientations générales*, BO Hors série, (6), 12 août.
- MEN (2000). *Programmes des enseignements de la classe de seconde et première : éducation physique et sportive*, BO Hors série, (6) et (7), 31 août.
- Mérieu, P. et M. Guiraud (1997). *L'école ou la guerre civile*, Paris, Plon.
- Michéa, J.C. (1999). *L'enseignement de l'ignorance et ses conditions modernes*, Paris, Climats.
- Muglioni, J. (1984). « Instruction et éducation », dans *Philosophie, école même combat*, Actes du colloque de Sèvres, Paris, Presses universitaires de France, p. 22-24.
- Muglioni, J. (1989). « La république et l'instruction », *L'enseignement philosophique*, janvier-mars.

- Paillard, J. (1976). « L'acte moteur comme facteur d'adaptation et de progrès évolutif », dans *Sports et Progrès de l'Homme*, Actes du Colloque international de la FSGT, Paris, EFR, p. 71-108.
- Parlebas, P. (1998). « Entretien avec Pierre Parlebas : rendez-vous manqué. L'EPS, réalités et utopies », *Cahiers pédagogiques*, (361), p. 12-15.
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF, Pratiques et enjeux pédagogiques.
- Perrenoud, P. (1999). « D'une métaphore à l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances », dans J. Dolz et E. Ollagnier (dir.), « L'énigme de la compétence en éducation », *Raisons éducatives*, (1-2), p. 45-60.
- Pirrat, E. (1996). « Qu'est-ce qu'une discipline scolaire ? », *Éducatives*, 7, p. 29-33.
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF.
- Ripoll, H. (1997). « La prise de décision en sport : des modèles théoriques à leur application en EPS », *Dossier EPS*, (35), p. 169-177.
- Ropé, F. (2000). « Savoirs, savoirs scolaires et compétences », dans A. Van Zanten (dir.), *L'école, l'état des savoirs*, Paris, Éditions La Découverte, p. 161-169.
- Sabourin, L. (1994). *Postmodernisme et démographie : réflexions sur l'évolution de la population mondiale*, Montréal, GERFI ENAP.
- SNEP (1999). « L'éducation physique et sportive au lycée. Orientations générales, "culture commune", "culture singulière", "culture spécialisée" », Texte d'orientation pour le débat en commission administrative, *Complément au bulletin du SNEP*, Document ronéotypé.
- Tanguy, L. (1994). « Rationalisation pédagogique et légitimité politique », dans F. Ropé et L. Tanguy (dir.), *Savoirs et compétences : de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris, L'harmattan, p. 23-62.
- Ulmann, J. (1977). *De la gymnastique aux sports modernes*, Paris, Vrin.

CHAPITRE

6

D'un décret politique à sa mise en pratique dans l'enseignement

Une approche socioconstructiviste
des compétences dans l'enseignement
secondaire en sciences

Cécile Vander Borgh
Université catholique de Louvain, Belgique
vanderborgh@bani.ucl.ac.be

RÉSUMÉ

Dans ce chapitre, l'auteure tente de montrer que les nouveaux programmes de l'enseignement secondaire en sciences, orientés vers le développement de compétences par les élèves, sont compatibles avec une option socioconstructiviste de la connaissance. Elle met aussi en évidence la difficulté, pour les enseignants, de passer d'un paradigme béhavioriste de la connaissance à un paradigme socioconstructiviste.

Dans cette perspective, divers documents officiels (décret Missions, référentiel de compétences terminales, programme de biologie) ou extraits d'interviews d'enseignants sont analysés. Pour chacun de ces documents, elle tente de repérer la présence ou l'absence d'indicateurs d'une approche socioconstructiviste des compétences.

En 1997, un décret de la Communauté française de Belgique à propos de l'enseignement, intitulé le décret *Missions*, a été voté par le Parlement de cette communauté. L'article 6 définit ainsi les finalités poursuivies par l'enseignement fondamental (primaire) et secondaire :

La Communauté française, pour l'enseignement qu'elle organise, et tout pouvoir organisateur, pour l'enseignement subventionné, poursuivent simultanément et sans hiérarchie les objectifs suivants :

- promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves ;
- amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle ;
- préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures ;
- assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale. (AGERS, 2001).

L'approche par compétences est rendue obligatoire dans l'enseignement secondaire francophone en Belgique. Concrètement, cela signifie que de nouveaux programmes pour l'enseignement¹ secondaire ont été mis en place en première, troisième et cinquième années en septembre 2001 et en deuxième, quatrième et sixième années en septembre 2002. Ce décret se situe bien dans la ligne de l'évolution de l'enseignement secondaire belge de ces trente dernières années. Pour Vandenschrick (2000), dans les années 1970,

il y a d'abord l'impact d'une pédagogie de la promesse, incarnée dans le secondaire, par l'enseignement rénové, son inspiration libertaire, son aspiration à une créativité pédagogique, son rêve de faire réussir à faire apprendre autrement. Dans les années 1990 naît la conviction que le pilotage réel de l'école ne redeviendra possible que si l'on s'attelle à préciser la commande sociale faite à cette scolarité obligatoire qui doit pouvoir fournir des indications mesurables de la manière dont elle honore le contrat que la société passe avec elle.

1. Programme d'études : référentiel de situations d'apprentissage, de contenus d'apprentissages, obligatoires ou facultatifs, et d'orientations méthodologiques qu'un pouvoir organisateur définit afin d'atteindre les compétences fixées par le Gouvernement pour une année, un degré ou un cycle.

Depuis 1995, le travail consiste à définir cette commande sociale sous la forme de « socles de compétences », de « compétences terminales » et de « compétences disciplinaires² ». Il s'agit de référentiels présentant de manière structurée les compétences dont la maîtrise à un niveau déterminé, éventuellement dans une matière déterminée, est attendue à la fin de l'enseignement secondaire. Ces référentiels doivent être acceptés par le Parlement de la Communauté française, preuve de la « commande sociale ». Le ministère de l'Éducation de la Communauté française de Belgique a également mis en place des commissions « interréseaux³ » pour créer des situations d'évaluation. La figure 1 résume la situation de l'enseignement francophone belge concernant la mise en place des compétences.

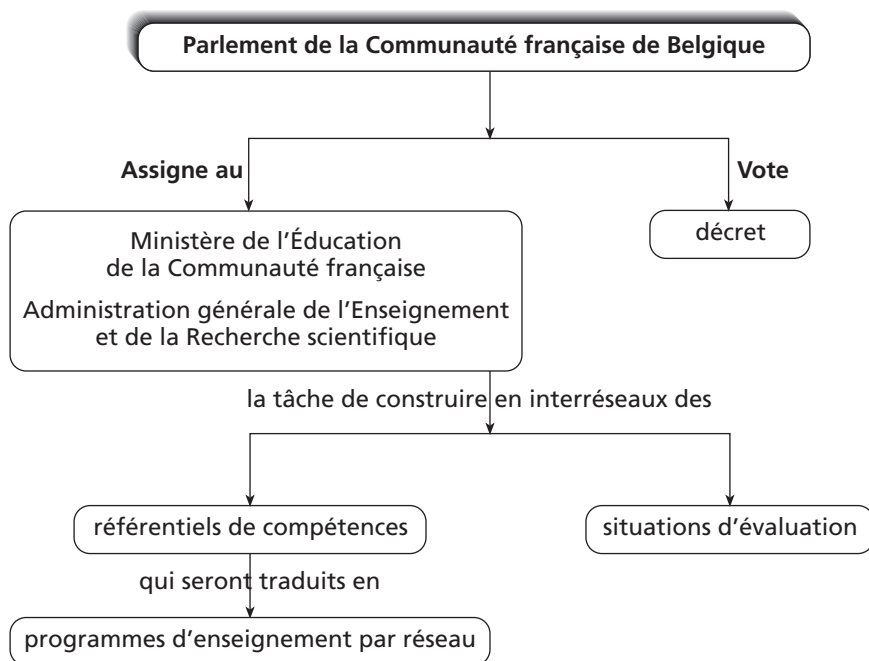
Outre la centration sur les compétences, le décret *Missions* recommande de placer l'élève en situation de construire son propre savoir. C'est une perspective constructiviste de la connaissance qui apparaît en filigrane dans le texte.

Ces deux nouvelles orientations sont-elles compatibles ? En effet, comme le souligne Jonnaert (2002, p. 63), le concept de compétence n'est pas un concept constructiviste. Il peut tout aussi bien fonctionner à l'intérieur d'un paradigme ontologique (selon lequel les connaissances sont transmises à un individu) qu'à l'intérieur d'un paradigme constructiviste (selon lequel c'est l'individu lui-même qui construit ses propres connaissances).

Dans ce chapitre, nous abordons la question suivante : « Actuellement, en Belgique francophone, est-il possible de mettre en place, en classe, des dispositifs sous-tendus par une conception socioconstructiviste des compétences ? » Nous pensons que oui pour autant que certaines conditions soient réunies. Nous décrivons ici les conditions qui existent actuellement en Belgique francophone pour l'enseignement des sciences et tentons de dégager des obstacles éventuels à cette mise en place et des propositions d'action.

-
2. Socles de compétences : référentiel présentant de manière structurée les compétences de base à exercer jusqu'au terme des huit premières années de l'enseignement obligatoire et celles qui sont à maîtriser à la fin de chacune des étapes de celles-ci parce qu'elles sont considérées comme nécessaires à l'insertion sociale et à la poursuite des études. Compétences terminales : référentiel présentant de manière structurée les compétences dont la maîtrise à un niveau déterminé est attendue à la fin de l'enseignement secondaire. Compétences disciplinaires : référentiel présentant de manière structurée les compétences à acquérir dans une discipline scolaire. (AGERS, 2001)
 3. L'enseignement de la Communauté française de Belgique est en effet constitué de plusieurs « réseaux d'enseignement » : l'enseignement libre (majoritairement catholique), officiel, des provinces et des communes.

FIGURE 1
Résumé de la situation de l'enseignement francophone belge
concernant la mise en place des compétences



Dans cette perspective, nous analysons des documents concernant l'enseignement secondaire en général et l'enseignement des sciences en particulier :

- Le décret *Missions* voté par le Parlement de la Communauté française de Belgique ;
- Le « référentiel des compétences terminales en sciences » et plus particulièrement la partie concernant l'enseignement de la biologie, rédigé par des enseignants du secondaire, tous réseaux d'enseignement confondus, et soumis à des « experts universitaires » nommés par le Ministère.
- La proposition de programme de biologie de l'enseignement catholique, écrite par des enseignants et des inspecteurs de l'enseignement secondaire catholique ;
- Des interviews d'enseignants du secondaire en sciences, effectuées par de futurs enseignants en sciences.

Pour chacun de ces documents, nous tenterons de repérer la présence ou l'absence d'indicateurs d'une approche socioconstructiviste des compétences, de dégager des obstacles éventuels à la mise en place de cette approche afin de formuler un certain nombre de conditions nécessaires à son implémentation en classe. C'est pourquoi nous utiliserons comme grille d'analyse les caractéristiques d'une compétence envisagée dans une optique socioconstructiviste, proposées par Jonnaert (2002). Nous ne rediscuterons pas ici la définition du concept de compétence. Nous adoptons celle proposée par Jonnaert (2004). Dans la dernière section, nous discutons des apports de ces analyses dans le renouvellement des pratiques pédagogiques des enseignants.

1. LE DÉCRET MISSIONS

Le décret *Missions* est-il compatible avec un paradigme socioconstructiviste des compétences ? Pour répondre à cette question, nous proposons deux articles extraits du décret, et leur analyse au moyen de la grille de Jonnaert.

Art. 5. Le décret *Missions* définit la compétence comme une aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches.

Art. 8. La Communauté française veille à ce que chaque établissement
1. veille à mettre l'élève dans des situations qui l'incitent à mobiliser des compétences y compris des savoirs et des savoir-faire afférents ; 2. privilégie les activités de découverte, de production et de création ; 3. articule théorie et pratique permettant notamment la construction de concepts à partir de la pratique. (AGERS ch. 2, art. 8)

Rappelons que pour Jonnaert (2002), une compétence envisagée dans une optique socioconstructiviste présente les caractéristiques suivantes :

- Elle est construite par l'apprenant, en interaction avec les autres et avec son environnement ;
- Elle part d'une situation signifiante pour l'apprenant, c'est-à-dire ancrée dans son projet actuel, ses ressources cognitives, les ressources matérielles et humaines de son environnement et dans un réseau plus large de situations (Jonnaert et Vander Borgh, 1999) ;
- Elle est située dans un certain contexte, dans lequel elle trouve sa légitimité ;
- Elle est liée à des connaissances.

Même si certains éléments de la compétence sont transférables d'une compétence à l'autre (quand on est capable d'imaginer un régime alimentaire équilibré pour un adolescent « normal », par exemple, il est fort probable que l'on soit capable de le faire pour un diabétique), elle est temporairement viable, c'est-à-dire qu'elle est directement fonction de la situation dans laquelle elle est développée, mais aussi du contexte global dans lequel elle trouve sa légitimité. Imaginer un régime alimentaire équilibré pour un adolescent « normal » demande de mobiliser des ressources liées à la composition des aliments, aux habitudes alimentaires, aux aspects social et psychologique de l'alimentation. Ces aspects seront également pris en compte dans la compétence à imaginer par exemple un régime alimentaire pour un diabétique, mais il faudra de plus considérer d'autres aspects psychologiques.

Cette compétence permet au sujet de :

- mobiliser et de coordonner une série de ressources variées (discursives, affectives, sociales, matérielles) ;
- traiter avec succès les différentes tâches que sollicite un problème.

La compétence doit être évaluée en termes de pertinence sociale, c'est-à-dire qu'elle doit répondre à une commande sociale.

Comment situer ces extraits du décret *Missions* par rapport à cette grille ? Ils mettent en évidence que le décret se situe plutôt dans une optique socioconstructiviste des compétences. En effet, il établit comme norme, pour les établissements scolaires, de faire travailler les élèves à partir de situations qui permettront à ceux-ci de construire leur propre savoir et considère la compétence comme une mobilisation de ressources variées.

Comment ces intentions, valables pour toutes les disciplines, sont-elles transposées pour l'enseignement de la biologie ? Pour répondre à cette question, les documents suivants servent de base à l'analyse :

- Le référentiel des compétences terminales en biologie (section 3), approuvé par le Parlement de la Communauté française de Belgique est valable pour tous les réseaux d'enseignement. Un mot sera dit également à propos des conditions mises en place pour imaginer des situations d'évaluation. En effet, le groupe de travail « Évaluation », mis en place par le ministère de l'Éducation de la Communauté française, a formulé une « matrice d'évaluation » ou document de référence distribué aux groupes interréseaux, chargés de construire des épreuves d'évaluation.
- Le programme de biologie de l'enseignement catholique (section 4).

2. LE RÉFÉRENTIEL DES COMPÉTENCES TERMINALES EN BIOLOGIE

Comme le décret *Missions* le stipule, des « compétences terminales », à développer au cours des quatre dernières années de l'enseignement secondaire, doivent être formulées dans chaque discipline, pour chaque niveau d'enseignement.

Pour l'enseignement des sciences, trois groupes de travail (biologie, chimie, physique), constitués principalement par des enseignants du secondaire et des inspecteurs de tous les réseaux d'enseignement, ont été mis en place. Avant d'être soumise au Parlement de la Communauté française de Belgique, leur production a été discutée avec un groupe d'enseignants universitaires de première année ou d'enseignants universitaires responsables de la formation d'enseignants.

Notre analyse sera illustrée par deux extraits issus du document approuvé par le Parlement concernant les sciences générales et plus particulièrement, la partie biologique.

- Une description des compétences communes à la biologie, à la chimie et à la physique ;
- Une présentation des compétences spécifiques et des savoirs requis, propres à la biologie, sous forme de tableau en trois colonnes : exemples de questionnements (série de questions qu'un grand nombre de citoyens sont susceptibles de se poser et auxquelles les cours de sciences s'efforcent d'apporter des réponses), compétences spécifiques et savoirs.

Extrait n° 1 (ministère de la Communauté française de Belgique, 2001, p. 10-11)

Compétences scientifiques

1. S'approprier des concepts fondamentaux, des modèles ou des principes : en évaluer la portée et les limites ; les utiliser pour rendre compte des faits observés ; les utiliser dans des explications argumentées ou des prévisions.
2. Conduire une recherche et utiliser des modèles : rechercher l'information adéquate, en estimer le crédit et, le cas échéant, consulter un spécialiste ; élaborer des modèles en faisant bon usage des boîtes noires ; utiliser des modèles en tenant compte de leur domaine de validité ; imaginer des procédures expérimentales ; élaborer une synthèse critique.

3. Utiliser des procédures expérimentales : concevoir une expérience, réaliser une expérience, analyser les résultats obtenus ; rendre compte de l'expérience sous la forme d'un rapport (écrit ou oral).
4. Bâtir un raisonnement logique.
5. Utiliser des procédures de communication : utiliser un langage correct et précis respectant les conventions, les unités et les symboles internationaux ; décrire les procédures suivies pour que d'autres puissent répéter l'expérience ou résoudre le problème ; utiliser différentes formes de présentation comme les tableaux, les graphiques, les schémas, les diagrammes, les plans, les croquis... ; défendre un point de vue de manière structurée.
6. Résoudre des applications concrètes : cerner la question et sélectionner les données utiles ; répondre à la question posée ; vérifier si le résultat est plausible et, le cas échéant, en estimer l'incertitude ; réfléchir sur les méthodes, les raisonnements et les procédures utilisés.
7. Utiliser les outils mathématiques et informatiques adéquats.
8. Utiliser des savoirs scientifiques pour enrichir des représentations interdisciplinaires : établir un lien entre les pratiques expérimentales en physique, en chimie et en biologie. Par exemple, établir un lien entre la pratique de certaines activités telles que les industries automobile, agroalimentaire, le sport, etc., l'évolution de notre mode de vie (mobilité, automatisation, aménagement du temps de travail, etc.), les développements de la médecine (espérance de vie, techniques médicales de diagnostic et de soins, mise au point de médicaments, de vaccins, etc.), leur impact sur l'environnement, la vision que l'on a du monde et les développements des sciences et des technologies.
9. Établir des liens entre des démarches et des notions vues en sciences et ailleurs, par exemple mettre en évidence le transfert de certains modèles, démarches, concepts ou compétences d'une discipline à une autre (comme le modèle de la sélection du plus apte ou les notions de système et de force) ; en faisant appel à un exemple historique ou actuel, situer la construction d'une théorie dans son contexte d'origine et décrire son évolution ainsi que quelques débats qui l'ont accompagnée.

Par l'utilisation de verbes tels : « S'approprier, conduire une recherche, utiliser des procédures expérimentales, établir des liens » (points 1, 2, 3 de la citation ci-dessus), ce premier extrait met l'accent sur l'aspect construit de la compétence. Une des compétences générales en sciences consiste à évaluer la pertinence sociale des connaissances puisqu'il est demandé

« [d'] établir des liens entre des démarches et notions vues en sciences et vues ailleurs, par exemple [...] les développements de la médecine (espérance de vie, techniques médicales de diagnostic et de soins, mise au point de médicaments, de vaccins, etc.), [...] les développements des sciences et des technologies ». (points 8 et 9 ci-dessus).

Du côté des compétences disciplinaires en biologie, le document est structuré autour de concepts biologiques :

1. La cellule ;
2. Les organismes :
 - 2.1. Les grandes fonctions (nutrition, régulation et maintien de l'intégrité, excrétion, reproduction),
 - 2.2. Génétique,
 - 2.3. Diversité et évolution ;
3. L'écologie.

Pour chacun de ces points, ce référentiel propose des exemples de questionnement, des compétences spécifiques ainsi que des savoirs. Un exemple est donné au tableau 1.

L'examen de ce tableau montre que les compétences proposées ne sont pas liées à des situations. Dès lors, l'utilisateur peut les interpréter selon une optique béhavioriste, dans une optique constructiviste ou dans une toute autre optique. Cela n'a rien d'étonnant si l'on sait que ce type de document ne peut en aucun cas « attenter » à la liberté pédagogique des divers réseaux d'enseignement. Il ne peut faire apparaître d'idéologie, de directives méthodologiques ou de prises de position éthiques (même si l'on sait que vouloir paraître « neutre » fait également apparaître une idéologie).

D'autre part, nous voudrions également souligner une certaine incohérence qu'il y a à vouloir décrire *a priori* un référentiel de compétences. En effet, si l'on admet que la compétence d'un sujet réside dans sa capacité à mobiliser des ressources pertinentes pour traiter efficacement une situation contextualisée, on ne peut décrire la compétence que lorsque la situation a été traitée avec succès. Nous pensons donc que, parallèlement aux curricula qui établissent des listes décontextualisées de compétences à développer, nous devrions disposer de nombreuses monographies qui décrivent

des situations traitées avec succès par les élèves. D'autant plus que les élèves travaillent toujours à partir de leur propre conception de la situation. (Jonnaert et Vander Borgh, 1999)

TABLEAU 1
Régulation et maintien de l'intégrité

<i>Exemples de questionnement</i>	<i>Compétences spécifiques</i>	<i>Savoirs</i>
• Peut-on donner du sucre à un diabétique ? • Pourquoi place-t-on un greffé dans une chambre stérile ? • Qu'est-ce qu'un coup de chaleur ? • Qu'est-ce que la fièvre ? • Quelles peuvent être les conséquences des assuétudes ? • Après combien de temps le SIDA se déclare-t-il ? • Quel est le risque pour une mère sidatique de mettre au monde un enfant contaminé ? • Pourquoi conseille-t-on de ne pas prendre trop souvent des antibiotiques ? • Qu'est-ce qu'un vaccin ? Pourquoi doit-on faire des rappels de vaccin ? • Quels sont les risques d'une transfusion sanguine ?	• Modéliser et expliquer un mécanisme de régulation (arc réflexe, synapse). • Expliquer le mode d'action et les effets d'une drogue, d'un médicament, de l'alcool. • Expliquer un cas de rétrocontrôle. • Expliquer le mécanisme de rejet, d'allergie. • Caractériser les animaux homéothermes et les animaux poïkilothermes.	• Système nerveux : – Perception et réaction ; – Stimulation physique et chimique ; – Synapse. • Hormone et rétrocontrôle. • Mécanismes de défense, phagocytose, notion de soi, lymphocyte, anticorps. • Thermo-régulation.

Tableau 1. Extrait n° 2 (ministère de la Communauté française de Belgique, 2001, p. 14).

Nous n'allons pas reprendre dans ces lignes des extraits de ce que l'Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique nomme « matrice d'évaluation » car ce document consiste, en l'état actuel, à décrire des principes qui doivent présider à la conception de batteries d'épreuves d'évaluation. Des groupes de travail disciplinaires, interréseaux, composés d'enseignants du secondaire, ont été mis en place pour imaginer de telles situations.

Qu'en est-il donc du programme de biologie de l'enseignement catholique ?

3. LA PROPOSITION DE PROGRAMME EN BIOLOGIE

Le référentiel des compétences doit donc être transposé en termes de programmes propres à chaque réseau d'enseignement dans lequel l'enseignant trouvera des indications sur la méthodologie à mettre en œuvre. Dans cette perspective, les concepteurs du programme de l'enseignement catholique (enseignants du secondaire choisis par les autorités de l'enseignement catholique, pour participer à des « groupes à tâche ») ont reformulé les neuf compétences scientifiques présentées au point 3 de ce chapitre en compétences générales. Ils ont explicitement relié celles-ci à des exemples de mises en situation absentes du document « interréseaux » destinées à répondre à des questionnements et à des savoirs spécifiques. Les extraits du programme qui suivent portent sur le système endocrinien.

Compétence générale n° 2 :

Rédiger un rapport structuré à la suite d'une recherche expérimentale ou documentaire permettant d'élaborer de nouveaux concepts, de découvrir ou de valider des lois et des théories dans le cadre d'une situation concrète.

Compétence générale n° 5 :

Communiquer oralement ou par écrit un raisonnement élaboré sur la base de théories scientifiques afin d'éclairer une personne confrontée à des questions relatives à la santé, à la sécurité, à l'éthique,... (tiré du Programme de sciences du 3^e degré de l'enseignement de transition, FESEC, 2001, p. 13)

Exemples de questionnement pouvant donner lieu à des mises en situation

- Qu'est-ce que le diabète ?
- Comment Claude Bernard a-t-il mis en évidence la présence de sucres dans notre corps ?
- En quoi le dopage peut-il perturber le fonctionnement de l'organisme ?
- Comment se prémunir de l'obésité ?
- Le stress empêche-t-il de grossir ?
- etc.

Exemples de mise en situation

Partant d'un texte qui décrit une opération (ablation ou greffe d'organe) et ses conséquences sur un patient, décrire la nature et le mode d'action d'une hormone (CG 2).

Expliquer à un jeune pourquoi il est tellement important de ne pas avoir une alimentation trop lourde en sucres (CG 5).

À partir d'observations ou de documents, mettre en évidence les modifications physiologiques engendrées par un stress et les rassembler dans un schéma (SG 2), etc.

Mise en relation des compétences spécifiques et des savoirs

Compétences spécifiques	Savoirs
Expliquer un cas de rétrocontrôle	Hormones et rétrocontrôle

Explicitations concernant certains savoirs et compétences spécifiques

Définir les concepts de glande endocrine et exocrine ainsi que celui de récepteur.

Expliquer le mode d'action d'une hormone sur sa cellule cible et les conséquences de cette action.

Dérives à éviter

- Multiplier les descriptions cytohistologiques.
- S'engager dans l'étude de plusieurs maladies liées aux déficiences ou aux excès hormonaux.
- Détailler la structure biochimique des hormones. (Programme de sciences du 3^e degré de l'enseignement de transition, FESEC, 2001, p. 87-88)

Cet extrait met bien en évidence que, pour les concepteurs de ce programme, une compétence se développe à travers diverses situations (dans l'exemple, deux situations sont proposées pour la CG 2) et est liée à des connaissances. De plus, les exemples de questionnement amènent les enseignants et les élèves à contextualiser la compétence. Ici encore, l'optique socioconstructiviste semble adoptée.

Nous venons de montrer que des conditions « politiques » de mise en place d'une approche socioconstructiviste des compétences sont réunies ou, en d'autres termes, que le concept de compétence tel qu'il est utilisé dans les documents officiels, est compatible avec une optique socioconstructiviste.

Des conditions politiques, si elles sont nécessaires, ne sont pas suffisantes pour que la mise en place, en classe, de ces nouvelles directives soit effective. En effet, les représentations que les enseignants en ont influencent fortement l'implémentation de cette réforme. Que pensent-ils ? Comment se situent-ils ? C'est ce que nous allons aborder dans la section suivante.

4. COMMENT DES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE EN SCIENCES SE REPRÉSENTENT-ILS L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES ?

Les données provenant des discours des enseignants ont été recueillies par de futurs enseignants en sciences en formation initiale. De manière à les former à l'approche par compétences dans une optique socioconstructiviste, nous leur avons soumis la situation présentée en annexe. Pour y répondre, les futurs enseignants ont, entre autres activités, construit un canevas d'entretien, interviewé des enseignants et recueilli des notes d'élèves ou des épreuves d'évaluation.

Notre but n'est pas de présenter ici une analyse statistique des idées des enseignants. Nous désirons plutôt dégager de leur discours des éléments qui, confrontés à ceux d'autres acteurs de l'éducation, permettent de formuler des obstacles à la mise en place d'une approche socioconstructiviste des compétences et de proposer des conditions pour celle-ci. C'est pourquoi nous avons choisi de rapporter dans ces lignes les discours de quelques enseignants dont les propos se distinguent les uns des autres.

Nous envisagerons ici les réponses des enseignants ayant trait aux représentations qu'ils ont du concept de compétence, aux exemples de compétences et de situations qu'ils formulent à propos d'un cours de sciences en particulier, à l'impact de l'approche par compétences qu'ils envisagent sur la manière d'enseigner et leurs pratiques d'évaluation.

L'analyse est facilitée par l'utilisation de tableaux qui reprennent les différentes caractéristiques des compétences telles que proposées par Jonnaert (2002).

4.1. L'ENSEIGNANT A

À propos du concept de compétence : *Le terme de compétence est vaste. J'y vois trois niveaux. Au niveau du cours : arriver à un seuil minimum où on est capable soi-même de posséder un sujet et pouvoir traduire ce sujet pour en donner une explication à un autre, en faire profiter un autre.*

Dans un sens plus large : cela peut être seulement un sentiment : avoir le sentiment d'être capable de...

Au niveau scolaire : être compétent, cela veut dire que l'on a un peu plus de connaissances dans cette matière que les autres, qu'on est une référence. Le prof est compétent dans une matière par rapport aux élèves qui ne sont pas compétents. Mais la compétence n'est jamais totale, parfaite ; même le prof doit parfois aller demander conseil à quelqu'un de plus compétent, aller vérifier une notion dans un livre.

Évoquant la compréhension que les élèves ont de la notion de compétence : *Il est plus facile pour les élèves de comprendre cette notion à partir des activités extrascolaires. Par exemple, lors de l'organisation par les réthos d'un souper-fromage pour financer d'autres activités, les élèves se découvrent compétents dans certains domaines (compétence au sens large) : décoration, service au bar, service des fromages, caisse, policiers, nettoyage, etc. En général, ils se considèrent non compétents au niveau des finances.*

Exemple de situation : *Ce qui marche bien, c'est partir de leur vie courante : comparaison d'une cellule animale et d'une cellule végétale ; chez vous, on fait les courses une fois par semaine. Les canettes de coca vides, on les jette, avec tous les problèmes de déchet que cela comporte. La cellule ne peut pas se permettre le même comportement, sinon elle se détériore. Alors, j'aborde le sujet des vacuoles cellulaires qui stockent les déchets et les matières nutritives. « Que connaissez-vous déjà de la composition cellulaire ? »*

Exemple de formulation de compétences dans le domaine de la composition cellulaire, l'enseignant A cite une série de contenus.

Concernant l'impact de l'approche par compétences sur la manière d'enseigner : *Le décret m'a influencé, mais ce n'est pas le point déterminant dans mon évolution. Ce qui me fait le plus me remettre en question, c'est moi-même et mon expérience. S'il n'y avait pas eu de décret, j'aurais changé aussi. C'est l'expérience qui fait que l'on change.*

Les notes prises par les élèves ainsi que celles distribuées par l'enseignant mettent en évidence une structure de cours et des questions d'évaluation essentiellement centrées sur des contenus.

construite	
à partir d'une situation	Exemple du « souper-fromage »
située	Le « souper-fromage » est situé dans un contexte extrascolaire alors que les exemples d'objectifs que l'enseignant assimile à des compétences sont donnés dans le contexte scolaire.
liée à des connaissances	« seuil minimum »
temporairement viable	Mais la compétence n'est jamais totale, parfaite ; même le prof doit parfois aller demander conseil à quelqu'un de plus compétent, aller vérifier une notion dans un livre.
mobilisation et coordination d'une série de ressources variées	« cela peut être seulement un sentiment. »
traitement de différentes tâches que sollicite un problème	Souper-fromage : « décoration, service au bar, service des fromages, caisse, policiers, nettoyage, etc. ».
tester la pertinence sociale des résultats	

Il est intéressant de remarquer que cet enseignant, très lié au contenu disciplinaire, ne peut envisager une compétence dans une optique socioconstructiviste que pour une activité extrascolaire. Pas étonnant alors que, lorsque les futurs enseignants lui demandent ce que cette approche a changé à son mode d'enseignement, il réponde qu'il s'agit de nouveaux termes inventés par les pédagogues.

Un premier obstacle à la mise en place de l'approche par compétences dans une optique socioconstructiviste pourrait être cette éternelle centration sur les contenus.

4.2. L'ENSEIGNANT B

À propos du concept de compétence : *Quelque chose à faire acquérir à l'élève (et par lui) en utilisant différentes méthodes. [...] La compétence est surtout un savoir-faire ou un savoir-être à pouvoir mettre en œuvre différentes choses grâce au cours de biologie, bien entendu, mais également grâce à leurs autres cours.*

Exemples de formulation de compétence : *Je leur demande de pouvoir élaborer un menu équilibré (qui soit mangeable) en s'aidant d'une table sur laquelle se trouve la quantité de calories propres à différents aliments et d'une calculatrice.*

Exemple de situation : *Nous avons réalisé un jeu de rôle dans lequel j'étais un patron de restaurant (et diététicien) et j'étais invité chez eux pour un repas (que je critiquerai après avoir mangé).*

Concernant l'impact de l'approche par compétences sur la manière d'enseigner : *Aucun impact puisque j'ai de suite commencé à utiliser cette méthode de travail. Mais les profs sont d'ailleurs tenus (par le directeur) d'établir des objectifs précis au début du cours, que l'on fait signer par les élèves et par les parents de manière que les recours soient moins évidents.*

Les notes de cours de l'enseignant font apparaître une liste d'objectifs sans aucune mention de compétence.

construite	<i>et par lui</i>
à partir d'une situation	<i>Nous avons réalisé un jeu de rôle</i>
située	<i>dans lequel j'étais un patron de restaurant (et diététicien) et j'étais invité chez eux pour un repas (que je critiquerai après avoir mangé).</i>
liée à des connaissances	<i>Ce qui concerne l'alimentation.</i>
temporairement viable	
mobilisation et coordination d'une série de ressources variées	<i>Un savoir-faire ou un savoir-être à pouvoir mettre en œuvre différentes choses.</i>
traitement de différentes tâches que sollicite un problème	
tester la pertinence sociale des résultats	<i>Puisqu'il y a référence au restaurateur.</i>

Un élément nouveau apparaît dans le discours de cet enseignant. Celui-ci situe la compétence qu'il tente de développer chez les élèves dans une pratique sociale : celle d'un restaurateur.

4.3. L'ENSEIGNANT C

À propos du concept de compétence : *Eh bien, par rapport à la théorie sur les acides-bases, quand je leur ai expliqué la théorie acide-base selon Brønsted, c'est-à-dire toujours l'acide d'un couple qui réagit avec la base d'un autre couple, donc à partir du moment où ils ont acquis cela, ils peuvent le transposer et l'appliquer à des situations qui ne sont pas nécessairement des situations que j'ai vues avec eux. Ils ont le réflexe ou plutôt la compétence de s'approprier l'information, de la comprendre et de pouvoir l'utiliser dans un autre cadre.*

Exemple de formulation de compétence : *Calculer le pH d'une solution tampon ou d'un acide faible car il y a toute une série de notions qui se cachent là, derrière, et une foule de compétences qui sont nécessaires, par exemple, reconnaître un tampon et l'appliquer à toute une série de calculs, avoir compris ce qu'est l'équilibre chimique, qui est la matière de 5^e, qui fait appel à toute une série de compétences qui doivent être acquises avant.*

Exemple de situation : *Je suis très magistral... mais c'est ma nature. Je les mets face à un problème. Par exemple, je dis « si vous êtes face à tel problème, comment allez-vous faire pour vous débrouiller ? »... Je vais quand même essayer de construire quelque chose mais, finalement, c'est moi qui réponds; je dois parfois m'obliger à me taire.*

Ce que dit l'enseignant à propos de l'impact de l'approche par compétences sur le déroulement du cours : *On a juste formalisé les choses qui se faisaient déjà.*

construite	
à partir d'une situation	Calculer le pH d'une solution tampon...
située	
liée à des connaissances	Décrit une série de savoirs.
temporairement viable	<i>donc à partir du moment où ils ont acquis cela, ils peuvent le transposer et l'appliquer à des situations qui ne sont pas nécessairement des situations que j'ai vues avec eux</i>
mobilisation et coordination d'une série de ressources variées	<i>il y a toute une série de notions qui se cachent là, derrière, et une foule de compétences qui sont nécessaires</i>
traitement de différentes tâches que sollicite un problème	Met l'accent sur l'utilisation d'une série de savoirs et de savoir-faire acquis précédemment
tester la pertinence sociale des résultats	

Pour cet enseignant, le point de départ peut être considéré comme « situé » puisqu'il dit mettre les élèves face à un problème. Mais dans ce cas-ci, c'est l'enseignant qui acquiert la compétence à mobiliser diverses ressources pour répondre à la situation !

Cet enseignant évoque l'idée de transfert (une compétence fait appel à des compétences acquises précédemment), souvent considérée comme allant de soi par la plupart des enseignants. Cependant, dans ce cas-ci, aucune activité n'est prévue pour amener les élèves à transférer. L'idée sous-jacente semble être celle-ci : si les élèves « savent », ils sont capables de transférer par eux-mêmes.

De plus, cet enseignant évoque un obstacle à la mise en place de l'approche par compétences : la formulation des objectifs demandée par les directions qui sont sans lien avec les compétences.

4.4. L'ENSEIGNANT D

À propos du concept de compétence : *Un ensemble de capacités qu'on essaie de développer chez l'élève, structuré; remise en situation de la situation problème.*

Exemple de formulation de compétence : *Aider l'élève à modéliser des situations. Pour cela, modéliser à l'aide de modèles moléculaires; donc c'est d'abord essayer de comprendre par des situations de base, par exemple la dilution de l'encre ou de sucre dans l'eau et, à partir de là, essayer d'imaginer un modèle qui fonctionne et qui est transférable à d'autres situations.*

Exemple de situation : *Dilution de l'encre ou de sucre dans l'eau.*

À propos de l'évaluation de la compétence : *Cette compétence sera réactivée, je vais dire, évaluée à d'autres moments parce qu'une formule moléculaire, c'est aussi un modèle. Donc je vais dire, on rappelle ce qui a été vu, enfin on se souvient de ça après pour dire aussi et bon, en physique, le vecteur force est un modèle.*

Sont-ils capables, dans une situation similaire, de réaliser un modèle pertinent ? Par exemple l'eau gazeuse, comment je modéliserais cela ? Eh bien, avec un modèle atomique moléculaire.

construite	En interaction avec le quotidien
à partir d'une situation	x
située	x
liée à des connaissances	Atomes, molécules, modèles, solutés, solvants
temporairement viable	Extensible à tout autre soluté en dissolution
mobilisation et coordination d'une série de ressources variées	Différents types de modèles
traitement de différentes tâches que sollicite un problème	
tester la pertinence sociale des résultats	Le quotidien permet de passer du concret à l'abstrait.

L'enseignant interrogé ici explique de manière plus approfondie que le précédent ce qu'il entend par transfert.

4.5. QUE DÉGAGER DE CES EXEMPLES ?

Même si cela n'apparaît que dans l'extrait du discours de l'enseignant B, pour la plupart des enseignants, le terme « compétence » est synonyme d'objectif. Il s'agit, selon eux, d'un simple changement de mots. Quand on leur demande des exemples de compétences, ceux-ci sont formulés en termes d'objectifs. Cette conception semble d'ailleurs légitimée par certaines directions d'école qui demandent aux enseignants de produire des listes d'objectifs.

Lorsque l'enseignant envisage la compétence autrement qu'en termes d'objectifs, celle-ci est plutôt située dans un contexte extrascolaire. Le contexte proposé sert de point de départ mais plus rarement d'environnement à travailler en cours d'apprentissage. Lorsque la compétence est située dans le contexte scolaire, elle ne fait que rarement référence à d'autres pratiques sociales que celles des scientifiques. Il est intéressant de remarquer aussi que les enseignants n'évoquent pas ou peu la construction de la compétence par les élèves.

Cette section nous montre que, si l'on veut développer une perspective socioconstructiviste de l'approche par compétences en classe, il est urgent, non pas de « décréter » mais de travailler les représentations du concept de compétence.

EN GUISE DE CONCLUSION : QUE DÉGAGER DE CES ANALYSES ? QUELLES PERSPECTIVES ?

Dans ce chapitre, nous avons montré, à partir de l'analyse de diverses sources (documents officiels et interviews d'enseignants), que, dans l'ensemble, l'approche par compétences dans l'enseignement secondaire de la Communauté française de Belgique est compatible avec une épistémologie socioconstructiviste de la connaissance. Cela ne signifie pas pour autant que ces orientations sont mises en place actuellement. De quoi dépend encore la mise en pratique de cette optique ?

Des données manquantes

Il aurait été intéressant de disposer de données économiques et organisationnelles (temps dont disposent les enseignants, nombre d'élèves par classe, espace mis à la disposition) et d'étudier dans quelle mesure ces données peuvent être modifiées ou de modifier la mise en place d'une certaine approche des compétences.

Il nous manque également des données provenant des parents. En effet, une de nos hypothèses est que les parents, centrés sur l'obtention d'un diplôme pour leurs enfants, ne voient pas d'un très bon œil les nouvelles pratiques pédagogiques issues d'une optique différente de l'apprentissage. Ces nouvelles stratégies d'enseignement pourraient empêcher leurs enfants d'apprendre de grandes quantités de matières à l'université ou ailleurs. Les parents pourraient dès lors contribuer à freiner la mise en place des compétences en classe.

Il aurait été intéressant d'interroger également des élèves. En effet, les changements dans la société (pour laquelle il est trivial de rappeler que les points de repère sont pour le moins mouvants) modifient la mission de l'enseignement quant à la formation des adolescents. Il s'agit maintenant, principalement, selon nous, de former les élèves à gérer leurs incertitudes de manière qu'elles ne se transforment pas en insécurité. Un des paradoxes actuels de l'enseignement réside dans le fait que, justement, les élèves sont demandeurs de certitudes alors qu'une optique socioconstructiviste les fait vivre une situation qu'ils ne maîtrisent pas totalement pour les former à dédramatiser et à gérer cette non-maîtrise. Les élèves aussi pourraient constituer un frein à la mise en place des compétences en classe.

Les enseignants et leurs représentations

Bien sûr, tout dépend encore de la représentation que les enseignants se font de cette approche et du changement.

Nous nous sentons à l'aise avec la routine. Beaucoup de choses se passent quand un changement arrive. Si nous entamons un changement, nous sommes impatients, excités et travaillons fort pour que le changement réussisse. Si celui-ci nous est imposé, cela nous désole, un peu comme si nous avions perdu un proche.

Il y a donc tout un travail de deuil à effectuer. Deuil d'autant plus difficile que, bien souvent, les enseignants en ont assez du manque de confiance manifesté par les différentes instances de l'enseignement et notamment par les parents, principaux clients de l'enseignement.

De plus, nous avons vu que certains enseignants conçoivent encore les compétences comme des « objectifs sur lesquels on a mis de nouveaux mots ». *Je crois que l'on a simplement modifié, au cours des ans, les mots au niveau du Ministère. Avant, j'avais le savoir-faire, les connaissances et le savoir-être. Dans le temps, il y avait encore le mot objectif : ce que l'élève doit être capable de faire après le cours. Pour moi, la compétence, c'est plus ou moins la même chose, dit un enseignant dont l'interview n'a pas été reprise dans ces lignes.* Normal, si l'on considère que les formations mises en place jusqu'à présent à propos

des compétences en sciences donnent des informations sur « ce qui se passera en classe demain (mais sans avoir de programme définitif, cinq mois avant la mise en place) » ou sont centrées sur la préparation, par les enseignants, de séquences d'enseignement visant à développer des compétences chez les élèves. Peu de ces formations amènent à travailler la différence objectifs-compétences. Même si les objectifs sont utiles lorsque les compétences sont travaillées, ils ont un statut différent.

L'émergence des compétences : une grille de lecture éclairante

Barbier (2001) nous fournit une grille d'analyse susceptible d'éclairer les différences entre objectifs et compétences lorsqu'il aborde les contextes dans lesquels sont apparus ces concepts.

Les objectifs ont pris naissance dans un contexte taylorien de formation dans lequel il fallait modifier son comportement et fournir une nouvelle réponse à un stimulus ou à un ensemble de stimuli qui ne la provoquaient pas auparavant. L'hypothèse était que le sujet serait capable de recombinaison ce qui avait été décomposé. Par essence, les objectifs sont donc porteurs d'évaluation puisque les behavioristes décrivent ce qu'ils peuvent observer de l'extérieur.

Toujours selon Barbier (2001), les compétences, quant à elles, sont apparues dans des dispositifs de professionnalisation ou de formation intégrée, c'est-à-dire dans un contexte d'économie de service et non d'économie de production de biens dans lequel « ce qui se vend » est un processus et non pas un produit. Dans ce contexte, le sujet participe à la coproduction du service rendu (l'élève et l'enseignant participent à la coproduction de l'apprentissage).

Alors que l'atteinte des objectifs était liée à des activités décontextualisées, non situées, « saucissonnées », le développement de compétences est directement lié à l'activité « en grandeur réelle ». La personne cible n'est plus considérée comme un apprenant, mais comme un praticien réflexif qui se donne les moyens de développer des compétences en même temps qu'il agit. « Dès lors la compétence est dite, représentée, communiquée, inférée à partir d'une action ou d'une activité située, contextualisée et contingente » (Barbier, 2001) et l'activité est à la fois source et critère d'évaluation de la compétence (Jonnaert et Vander Borgh, 1999).

En quoi cette lecture peut-elle influencer la mise en place, en classe, de l'approche par compétences dans une optique socioconstructiviste ?

L'analyse des contextes d'émergence des deux concepts conduit à revoir la notion de situation et ses caractéristiques.

Habituellement, ces situations (présentées en classe) sont principalement caractérisées d'un point de vue didactique. Pour Roegiers (2000), une situation présente trois caractéristiques :

- Elle nécessite une mobilisation cognitive, gestuelle et/ou socio-affective de plusieurs acquis de l'élève. Elle n'est donc pas de l'ordre du geste ou de la tâche élémentaire (comme appuyer sur le bouton de l'ascenseur ou prendre une fourchette) ;
- Il y a une production attendue, clairement identifiable. Cette production est bien une production de l'apprenant ;
- Il s'agit d'une situation-problème concrète, que l'élève appréhende, seul ou avec d'autres. (p. 127)

Mais qu'entendre par « situation-problème » ? Pour Jonnaert et Vander Borgh (1999),

une situation devient « situation-problème » si l'élève ne peut accéder directement à la situation, sans faire d'abord une démarche de recherche d'informations (non présentes dans la situation ni dans l'environnement immédiat de cette situation), ou une démarche d'apprentissage de nouvelles connaissances ou compétences, ou une démarche de recherche de personne-ressource [...]. (p. 357)

Ces définitions sont intéressantes pour aider les enseignants à remettre en question les situations qu'ils envisagent : « Les informations présentes dans la situation sont-elles suffisantes pour traiter celle-ci ? L'élève dispose-t-il des ressources cognitives suffisantes pour traiter la situation ? L'élève a-t-il accès à suffisamment de ressources matérielles pour traiter la situation ? »

Mais qu'entendre par situation-problème concrète ? Les exemples donnés par les enseignants et ceux de la proposition de programme révèlent diverses façons d'envisager la situation et plus particulièrement la situation « concrète » : de l'explication de la dilution du sucre dans l'eau à la préparation d'un souper-fromage en passant par le calcul du pH d'une solution tampon. Dans une optique socioconstructiviste des compétences, à quel « concret » fait-on référence ?

Si l'on se réfère à Barbier (2001), cette situation doit être en grandeur réelle. Cela signifie que l'élève serait mis en situation, en dehors de l'école. Difficile, dans l'enseignement secondaire non professionnalisant, avec ses finalités et son organisation actuelle, d'envisager des situations en grandeur réelle.

Cette proposition rejoint cependant celle formulée par Brown, Collins et Duguid (1989) qui utilisent le terme « situation authentique ». Qu'entendent-ils par là ? Pour eux, l'apprentissage est un processus d'acculturation. Pour Brown et Duguid (2000, p. 126), « L'apprentissage n'est pas

seulement un processus d'acquisition d'informations ; il demande de développer des dispositions, des comportements, et des manières de voir des praticiens ». En d'autres termes, les activités dans un domaine sont cadrées par une culture, un paradigme. La signification et le but de ces activités sont construits socialement et celles-ci sont cohérentes pour l'ensemble de « la communauté de pratiques », qui devient, à l'école, ce que Martinand (1986) nomme « pratique sociale de référence ». Une situation authentique serait donc celle qui aurait comme référence les activités d'une « communauté de pratiques ». De ce point de vue, la fermentation, par exemple, peut être envisagée selon la pratique de référence du viticulteur, du biologiste, du bio-ingénieur, etc.

Dans cette perspective, selon Brown, Collins et Duguid (1989), on peut considérer qu'actuellement encore, une grande partie du travail scolaire est « inauthentique » et ne mène pas à un apprentissage efficace.

Nous pensons qu'un axe à investiguer, pour qui veut développer une optique socioconstructiviste des compétences, se situe justement dans la recherche de ce type de situation « authentique ».

ANNEXE

ACTIVITÉ PROPOSÉE AUX FUTURES ENSEIGNANTES ET AUX FUTURS ENSEIGNANTS

Le décret *Missions* (24 juillet 1997) stipule que « les savoirs et les savoir-faire sont placés dans la perspective de l'acquisition de compétences ». Dans cette optique, des compétences terminales à atteindre au cours des quatre dernières années de l'enseignement secondaire ont été définies pour chaque discipline scolaire. Il va sans dire qu'une telle approche par les compétences devrait amener une révolution copernicienne dans les établissements scolaires.

Madame Dupuis, Ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique, et Monsieur Hazette, Ministre de l'Enseignement secondaire de la Communauté française de Belgique, veulent connaître les pratiques mises en place à partir de ce décret.

Ils veulent notamment savoir si (et si oui, comment) l'approche par les compétences modifie l'école : les projets d'établissement sont-ils modifiés ? Comment se déroulent les cours ? Quelles (nouvelles) pratiques d'évaluation sont mises en place ? Comment les élèves apprennent-ils ? Sont-ils motivés ?

Pour ce faire, ils ont attribué des crédits à l'UCL pour mener à bien un projet de recherche à ce sujet. Vous êtes impliqués dans cette recherche. Il s'agit, pour vous, par groupes de 2, d'aller « sur le terrain » (quatre dernières années de l'enseignement secondaire) et de rendre compte de pratiques d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation liées à ce tournant pédagogique en accentuant particulièrement les pratiques d'évaluation. Une première visite sur le terrain aura lieu la semaine du 6 novembre 2000. Une autre visite pourrait être programmée pour une date ultérieure.

Il s'agit notamment d'interviewer des enseignants de vos disciplines respectives et de recueillir le plus d'informations possible sur les manières d'évaluer les compétences des élèves.

Lorsque vous aurez réalisé cette recherche, vous serez amenés à confronter les résultats à ceux des autres groupes.

BIBLIOGRAPHIE

- AGERS (2001). Décret *Missions* du 24 juillet 1997, <<http://www.cdadoc.cfwb.be/RechDoc/docForm.asp?docid=764&docname=19970724s21557>>.
- Barbier, J.M. (2001). *Savoirs, capacités, compétences : des concepts pour l'analyse et la conception d'activités éducatives*, Louvain-la-Neuve, séminaire inédit-GIRSEF.
- Brown, J.S. et P. Duguid (2000). *The Social Life of Information*, Harvard, Harvard Business School Press. <<http://www.agers.cfwb.be/org/struct/textes/textes.htm>>.
- Brown, J.S., A. Collins et P. Duguid (1989). « Situated cognition and the culture of learning », *Educational Researcher*, 18(1), janvier-février, p. 32-42. <<http://www.ilt.columbia.edu/ilt/papers/JohnBrown.html>>.
- FESEC (2001). *Programmes de sciences du 3^e degré de l'enseignement de transition*, Bruxelles.
- 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*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 69-88.
- Jonnaert, Ph. et C. Vander Borgh (1999). *Créer des conditions d'apprentissage : un cadre socioconstructiviste pour la formation didactique des enseignants*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Martinand, J.L. (1986). *Connaître et transformer la matière*, Bern, Lang.
- Ministère de la Communauté française de Belgique (2001). *Compétences terminales et savoirs requis en sciences*, Humanités générales et technologiques, Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique, Direction de la recherche en éducation et du pilotage interréseaux, Bruxelles. <<http://www.agers.cfwb.be/>>.
- Roegiers, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Vandenschrick, J. (2000). « Réjouir le fantôme : essai de cadrage compréhensif des questions relatives à l'évaluation des compétences », dans L. Paquay, G. Carlier, L. Collès et A.-M. Huynen (dir.), *L'évaluation des compétences chez l'apprenant : pratiques, méthodes et fondements*, Actes du Colloque du GRIFED, Louvain-la-Neuve.

CHAPITRE

7

Pensée réflexive et compétences transversales

Un lien entre la recherche
et la réforme en éducation

Richard Pallascio
Université du Québec à Montréal et CIRADE
pallascio.richard@uqam.ca

« La réalité est fabriquée, elle n'est pas découverte. »

Nelson Goodman

RÉSUMÉ

L'auteur situe en premier lieu le domaine d'expertise du CIRADE, centré sur la problématique du développement des connaissances et de l'appropriation des savoirs systématisés ou des savoirs liés aux processus interactionnels. L'apprentissage y est représenté dans une perspective socioconstructiviste. Le programme de recherche sur le développement d'une pensée réflexive (pensée critique et créative, habiletés argumentatives et métacognitives) illustre des préoccupations de recherche qui s'actualisent maintenant dans l'intégration de certaines compétences transversales incluses dans le nouveau programme de formation de l'école québécoise. Quelques manifestations discursives d'élèves en processus de réflexion en témoignent.

Depuis plus de 20 ans, le Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développement en éducation (CIRADE) de l'Université du Québec à Montréal regroupe des chercheuses et chercheurs qui considèrent le socioconstructivisme comme un paradigme épistémologique incontournable, lequel permet de se représenter l'apprentissage dans sa dynamique la plus féconde.

De timides essais d'appropriation de ce paradigme, dans certains manuels scolaires d'abord, puis de façon très aléatoire, ont permis aux nouveaux programme d'études du Québec d'en faire leur marque de commerce. Est-ce un hasard ? En tant que socioconstructiviste, je ne le pense pas ! Est-ce que cette convergence va s'avérer solide et durable ? Ce texte se veut une contribution à cet égard et dans le but de participer à cet affermissement, je m'appuierai sur des recherches effectuées au CIRADE, en particulier au laboratoire « Philosophie et mathématiques », qui regroupe six chercheuses et chercheurs et six étudiants des cycles supérieurs.

Je ferai d'abord un retour sur le parcours qu'a connu ce paradigme, dans différents travaux de recherche du CIRADE et dans son actualisation dans les programme d'études. Pour donner suite aux entretiens avec des collègues de la Commission des programmes d'études (CPE) du Québec, auxquels j'ai participé, une esquisse de l'interprétation de ce parcours sera présentée. Ensuite, j'établirai un parallèle entre les travaux de recherche de mon équipe portant sur diverses composantes d'une pensée réflexive et l'intégration de compétences dites transversales dans le programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2000).

1. LE CADRE CONCEPTUEL DES RECHERCHES AU CIRADE

Un peu partout dans le monde, non seulement des changements de programmes pour les écoles primaires et secondaires sont apportés, mais des modifications plus profondes dans les designs curriculaires sont introduites, entre autres pour tenter de se démarquer d'anciens curricula axés davantage sur une conception béhavioriste de l'enseignement et de l'apprentissage.

En effet, un nouveau paradigme épistémologique, le socioconstructivisme, sort des officines de la recherche et des groupes contrôlés, pour tenter de s'adapter aux pratiques régulières de l'école. Selon Jonnaert (2000), le statut même des connaissances est modifié. Celles-ci sont alors construites et non transmises, elles sont temporairement viables et non définies une fois pour toutes ; elles nécessitent une pratique réflexive et non admises comme

telles sans remise en cause, et elles sont placées dans des situations et des contextes pertinents par rapport aux pratiques sociales établies et non décontextualisées.

De manière générale, le domaine d'expertise du CIRADE (Désautels, Larochelle, Pallascio, Lebuis et Schleifer, 1992) porte sur la problématique du développement des connaissances et de l'appropriation des savoirs systématisés, par exemple les mathématiques, ou des savoirs liés aux processus interactionnels, ainsi que sur les conditions qui permettent la complexification des savoirs individuels et l'appropriation significative de ces savoirs établis. Ces différents processus sont simultanément cognitifs et sociaux. Le territoire d'investigation est alors étroitement lié à la situation éducative en action et aux divers acteurs qui la constituent. J'ajouterais même qu'il est lié aux auteurs qui la construisent, plutôt que tributaire des seules traditions disciplinaires, thématiques ou psychologiques, centrées exclusivement sur le sujet individuel. L'approche du phénomène éducatif y est donc contextuelle. En témoignent, entre autres, l'intérêt que portent les chercheurs du CIRADE aux modes de transposition et d'implantation des savoirs dans les différents milieux éducatifs et à leur contextualisation en milieu de travail, et la mise en place d'écoles-recherche associées où chercheuses et chercheurs, enseignantes et enseignants, collaborent à l'élaboration de stratégies pédagogiques appropriées.

Cette préoccupation pour le contextuel a eu également des répercussions sur les orientations méthodologiques des recherches. Pour tenter de comprendre la cognition-en-action, chez les apprenants comme chez les intervenants, et de circonscrire les pratiques et les représentations qui lui sont associées ou qui la stimulent, les procédés méthodologiques ont dû non seulement permettre de restituer adéquatement les composantes des processus observés en situation d'interaction, mais également de considérer l'inévitable mouvance des objets d'étude et la variété possible de leurs us et coutumes cognitifs. Cependant, ces procédés doivent comporter un potentiel réflexif (Pallascio et Lafortune, 2000 ; Steier, 1991), c'est-à-dire être d'usage suffisamment souple pour que l'on puisse déceler, dans leur application, le type d'effets qu'ils sont susceptibles d'induire et qui, selon le cas, peuvent être prometteurs du point de vue didactique. À cet effet, c'est fréquemment une combinaison de procédés qui aura été retenue, depuis l'observation ethnologique, l'étude de cas, l'entrevue et les mises en situation, jusqu'à l'utilisation du questionnaire standardisé.

Toute élaboration de connaissances procède alors d'une situation éducative, d'interactions entre les acteurs ou auteurs de cette situation, et ne peut être envisagée sous le seul angle du sujet apprenant. D'autres acteurs, tels que les enseignants, les parents et les pairs, contribuent à la médiation que le sujet se fait d'un savoir ; en ce sens, la connaissance de leurs

savoirs, de leurs pratiques et de leurs représentations s'impose. La situation éducative est par le fait même souvent découpée selon l'apprenant, la situation didactique et l'intervenant.

Les travaux contemporains en épistémologie, tant sur le plan de la production des savoirs que sur celui de leur re-production et appropriation par l'individu, ont permis de mettre en évidence le caractère construit de ces savoirs, l'inextricable liaison du cognitif et du social qui marque leur production, de même que leurs attaches aux conceptions du monde ambiant et les ruptures souvent difficiles avec ces dernières. Il résulte de ces travaux une idée de connaissance dynamique, créative et contextuelle, compte tenu de la rectification et de la réorganisation incessantes des postulats, des croyances et des concepts que requiert son déploiement.

Par ailleurs, le rapport cognitif-social permet de tenir compte de l'impact de l'environnement socioculturel sur la construction des savoirs. Le développement conceptuel y est davantage conçu comme une construction sociale qui, selon la culture, se manifeste de manières différentes et s'incarne dans des pratiques particulières, ces études se situant alors dans le prolongement de travaux qui procèdent d'une perspective anthropologique (Bishop, 1988 ; Carraher, Carraher et Schliemann, 1985 ; d'Ambrosio, 1985 ; Lave, 1988).

Sur un autre plan, celui de la situation éducative, le concept de contrat didactique (Brousseau, 1986 ; Schubauer-Leoni, 1986) nous a semblé important. En effet, toute situation cognitive est aussi tributaire des représentations qu'entretiennent les divers protagonistes à l'égard du savoir en cause, de leurs interactions et de leurs compétences respectives et de ce que veulent dire enseigner et apprendre (Gilly, 1980). La situation éducative peut ainsi se définir comme étant une configuration particulière d'interactions entre les acteurs mobilisés en vue de la poursuite de visées pédagogiques, notamment l'appropriation par l'apprenant de savoirs particuliers.

Dans la pratique, le premier axe de recherche du CIRADE est celui, incontournable, de l'acteur-apprenant. Précisons ici que l'apprenant est le sujet réel et concret, qui tente de s'approprier des savoirs et non pas le sujet idéal ou fictif proposé dans certains modèles de cognition. Cet apprenant a sans aucun doute développé des instruments de cognition, mais aussi des conceptions et des représentations qui forment un système d'accueil conceptuel à partir duquel il donnera relief et sens à ses interrogations cognitives. En ce sens, il n'est ni une table rase sur laquelle s'inscrivent des savoirs ni une simple structure cognitive qui opère à vide : il est l'acteur de sa propre cognition. Cet apprenant est aussi un acteur social compétent (Giddens, 1987) qui a la capacité d'un contrôle réflexif sur ses conduites et sur celles des autres, tout comme il a la capacité de rationaliser son action.

En somme, le degré de compréhension qu'a l'acteur d'une situation éducative dont il fait partie, du contrat didactique auquel il participe, contribue à orienter ses conduites dans cette situation.

Le deuxième axe est celui de l'acteur-intervenant, principalement l'enseignant. On reconnaît à cet acteur une autorité tant institutionnelle que pédagogique, et on lui confie des responsabilités qui en font le principal artisan de la création de situations éducatives. C'est lui qui, par exemple, concevra et mettra en œuvre des stratégies pédagogiques qui orienteront les interactions des acteurs, mobilisés dans la situation éducative dont il fait partie. Il est aussi le responsable de la transposition didactique par le biais, notamment, de l'interprétation des programmes. Cet acteur, dont les savoirs d'expérience (Tardif, Lessard et Lahaye, 1991) constituent des éléments fondamentaux de connaissance dans la conception de stratégies pédagogiques, s'apparente au praticien réflexif du modèle de Schön (1987), et à l'enseignant réflexif (Calderhead, 1987 ; Clift, Houston et Pugach, 1990) dont ont fait état la recherche et la réflexion sur la formation des enseignants. Cette conception pose d'ailleurs des contraintes au regard des stratégies pédagogiques qui seront élaborées, puisque celles-ci devront être significatives et habilitantes pour les intervenants.

Enfin, le troisième axe étudie la situation didactique dans son ensemble. Les recherches effectuées dans les deux autres axes fournissent la matière première à la conception et à l'expérimentation de stratégies pédagogiques novatrices vis-à-vis de l'appropriation de savoirs particuliers. Or, qui dit stratégie pédagogique, dit planification et organisation, dans l'espace et le temps, de configurations particulières d'interactions des acteurs. Celles-ci trouveront une place particulière dans le cadre des écoles-recherche associées au CIRADE.

2. L'APPRENTISSAGE DANS UNE PERSPECTIVE SOCIOCONSTRUCTIVISTE

Toute connaissance est ainsi le résultat d'une action ou d'une série d'actions. Une action ne naît pas par hasard. L'action se dirige toujours vers un but et ce dernier est nécessairement une structure construite, ou par des réflexes innés ou sur la base d'expérience de l'acteur (Glaserfeld, 1985). Pour réussir, selon ce philosophe, ce n'est pas une image correcte du monde qu'il nous faut, mais plutôt une espèce de carte qui permet d'éviter les obstacles que le monde réel pourrait poser sur le chemin de nos actions.

Selon le constructivisme, chaque individu construit sa représentation de la réalité en organisant ses expériences subjectives. Il est, par conséquent,

impossible de vérifier la correspondance entre cette représentation subjective et une réalité objective qui existerait en dehors de soi. Selon cette perspective, la signification des mots et des phrases n'existe pas en elle-même ; elle est déduite de l'expérience subjective de chacun. Malheureusement, à l'école, les symboles mathématiques sont souvent traités, par exemple, comme s'ils étaient autosuffisants et comme si aucun concept ni aucune opération mentale ne devait les accompagner (Glaserfeld, 1992).

L'adoption d'une position selon laquelle les mots n'ont pas de signification en eux-mêmes, a des conséquences : le savoir ne peut être transféré tout élaboré de l'enseignant à l'élève par le langage écrit ou parlé ; il doit être reconstruit activement par chaque élève. Par exemple, pour les constructivistes, les idées mathématiques sont créées et leur statut est négocié entre les producteurs et les utilisateurs. Ainsi, la certitude des faits mathématiques découle de l'entente entre mathématiciens sur des façons d'opérer et non de la nature même de l'Univers (Confrey, 1991).

Contrairement au modèle de Piaget (1954), le modèle de Vygotski (1978) considère l'apprentissage comme un processus d'abord social, c'est-à-dire interpersonnel. L'individu vit d'abord une expérience sociale au sujet de laquelle il échange avec les autres. C'est par le langage que sont véhiculées les abstractions et les conceptualisations propres à une culture que l'individu intériorise à la suite de ses interactions avec les autres. Pour que des apprentissages significatifs aient lieu, il importe que ceux-ci se retrouvent dans la zone de développement proximal de l'individu. Cette zone dépasse ce que l'individu est capable de faire seul. Elle correspond à ce qu'il peut faire avec l'assistance ou la collaboration d'une autre personne : un pair qui a surmonté cette difficulté ou encore un adulte. Ce modèle d'apprentissage suppose que l'élève travaille en groupe, de façon coopérative, de manière à favoriser la construction de nouvelles connaissances. Le fait de tenir compte du caractère actif et constructif de l'apprentissage et des interactions sociales tirées respectivement des modèles de Piaget (1954) et de Vygotski (1978) a permis de développer une vision renforcée de l'apprentissage, le socioconstructivisme.

3. LES RECHERCHES SUR LE DÉVELOPPEMENT D'UNE PENSÉE RÉFLEXIVE

Les pratiques pédagogiques ont encore tendance à s'appuyer souvent sur des modèles de la cognition qui postulent que les connaissances sont transmissibles. Plusieurs chercheurs, dont ceux de notre équipe de recherche, préconisent des orientations didactiques davantage arrimées à des modèles

d'inspiration socioconstructiviste. Ces derniers indiquent plutôt que l'appropriation des savoirs par des élèves en contexte scolaire constitue un processus de re-construction des connaissances faisant intervenir des compétences cognitives de niveau supérieur. Les résistances à l'égard de ces orientations demeurent nombreuses. En fait, dans le champ de l'éducation, l'unanimité reste à faire autour de ce que peut signifier apprendre en contexte scolaire et sur ce que l'on peut comprendre par le développement d'une forme de pensée réflexive. L'apprentissage est un phénomène essentiellement collectif qui ne peut être appréhendé que si on s'intéresse à la coconstruction des savoirs dans le cadre de communautés de pratiques.

Lipman et son équipe soutiennent que les jeunes peuvent développer leurs habiletés de pensée supérieures dès leur plus jeune âge, dans la mesure où l'école crée les conditions nécessaires pouvant favoriser le dialogue de type argumentatif entre les élèves (Lipman, Sharp et Oscanayan, 1980 ; Slade, 1996). La spécificité de l'approche élaborée par cette équipe, la Philosophie pour enfants, est la nature réflexive du dialogue (Gazzard, 1988), qui s'élabore en communautés de recherche de pairs. Elle vise à faire entrer l'élève dans un processus réflexif coopératif qui favorise le développement d'une pensée critique et créative (Daniel, 1992 ; Lipman, 1995, 1991 ; Slade, 1996). Or, c'est en étudiant l'approche de Philosophie pour enfants et en développant une adaptation de cette approche au contexte de l'éducation mathématique (Daniel, Lafortune, Pallascio et Sykes, 1996) que nous avons été amenés à vouloir comprendre les processus d'apprentissage liés aux composantes d'une pensée réflexive et à approfondir les liens entre ses composantes, en particulier l'exercice d'une pensée critique et créative ainsi que d'habiletés métacognitives et argumentatives.

L'idée que le processus d'apprentissage comporte une dimension réflexive incontournable n'est pas récente. En effet, Dewey (1933) utilisait l'expression « pensée réflexive », en opposition à « pensée spontanée », voulant désigner par là « une manière de penser consciente de ses causes et de ses conséquences ». Connaître l'origine de ses idées – les raisons pour lesquelles on pense d'une certaine manière – libère l'individu d'une rigidité intellectuelle ; pouvoir choisir entre plusieurs alternatives et agir sur elles est source de liberté intellectuelle. Connaître les conséquences d'idées, c'est connaître leur sens. Comme Dewey, pragmatiste et disciple de Peirce, en était convaincu, ce sens réside dans les applications pratiques d'idées, dans l'effet qu'elles ont sur le comportement individuel et sur le monde. Pour plusieurs tenants du développement des instruments nécessaires à la mise en œuvre d'une pensée critique chez l'apprenant, c'est l'accent mis par Dewey sur la pensée réflexive qui a anticipé les travaux ultérieurs sur le sujet au cours des cinquante dernières années (Lipman, 1995). Dewey (1990) utilisait l'expression « expérience réflexive », mettant en lumière les étapes

d'un processus réflexif dont les origines et les points d'arrivée se situent dans l'expérience même de la personne. D'ailleurs, dans une perspective socioconstructiviste, « sources et critères de compétences, les situations sont aussi sources et critères de connaissances » (Jonnaert, 2000, p. 9).

Cette forme de pensée, issue d'expériences réflexives de l'apprenant, semble donc s'articuler au développement conjugué d'une pensée critique (Ennis, 1993 ; Lipman, 1995), d'une pensée créative (Daniel, 1992 ; Lipman, 1995), de compétences argumentatives (Angenot, 1996 ; Reboul, 1991) et d'habiletés métacognitives (Doudin et Martin, 1992 ; Flavell, 1979 ; Lafortune et St-Pierre, 1994), du moins celles qui prennent comme objet de cognition la pensée elle-même, la nôtre et celle de nos interlocuteurs. C'est ainsi que, dans l'activité éducative, on voit apparaître dans les nouveaux programmes pour les écoles, des « compétences transversales », telles que « exercer son jugement critique et éthique », « mettre en œuvre sa pensée créatrice », « communiquer de façon appropriée » et « pratiquer des méthodes de travail efficaces » (MEQ, 2000, p. 16).

3.1. LE DÉVELOPPEMENT D'UNE PENSÉE CRITIQUE

Pour Ennis (1993, p. 180), par exemple, la pensée critique est « une pensée réfléchie qui aide à choisir ce qui convient de faire ou de croire ». Selon Lipman (1995, 1991), les individus utilisent des processus de pensée critique dans un contexte donné, pour s'aider à départager, parmi les informations qu'ils reçoivent, celles qui sont les plus pertinentes au regard des buts qu'ils veulent poursuivre, de celles qui le sont moins. Pour ce philosophe, la pensée critique est un outil pour contrer l'opinion (*uncritical thinking*) et l'action irréfléchies. En d'autres termes, Lipman (1991) soutient qu'être capable d'établir une position critique protège les individus de l'aliénation qui advient lorsqu'un individu A tente d'influencer un individu B ou ne lui donne pas l'occasion de s'engager dans une recherche personnelle. Toujours selon Lipman (1991), la pensée critique est interreliée à la pensée créative. Ses caractéristiques fondamentales sont : 1) l'utilisation de critères particuliers : les conduites cognitives associées à une forme de pensée critique font usage de critères particuliers pour évaluer la teneur d'énoncés. Ainsi, un énoncé sera hautement apprécié eu égard à son degré de véracité, alors qu'il le sera moyennement du point de vue de sa cohérence et faiblement en ce qui a trait au sens ; 2) la formation de jugements : maîtrise d'une forme de pensée rhétorique ; 3) l'autocorrection : engagement dans une recherche active de ses propres erreurs, en vue de s'autocorriger et 4) la sensibilité au contexte : développement d'une pensée flexible permettant de reconnaître que, dans différents contextes, diverses applications des règles et des principes peuvent être utilisées.

Selon McPeck (1994), la pensée critique ne peut être jugée que dans le cadre d'une discipline particulière. Nos travaux, pour lesquels nous avons adapté l'approche de Philosophie pour enfants au contexte de l'apprentissage des mathématiques, vont dans ce sens. Le contexte de l'apprentissage des mathématiques, que nous étudierons plus particulièrement, est précisément favorable à l'observation des manifestations d'une pensée critique. En effet, les critères de validité, d'évidence, de consistance, de production de jugements (les cas preuves), d'autocorrection métacognitive, de sensibilité au contexte d'un problème mathématique à résoudre, etc., rejoignent directement les caractéristiques d'une pensée critique chez plusieurs philosophes, dont Lipman.

3.2. LE DÉVELOPPEMENT D'UNE PENSÉE CRÉATIVE

Quant à la pensée créative, ses caractéristiques, selon Lipman (1995), sont : 1) la sensibilité à une multitude de critères : les conduites cognitives associées à une forme de pensée créative font usage de plusieurs critères pertinents et composent avec la tension qui existe entre eux ; 2) la formation de jugements : appel à une procédure heuristique, c'est-à-dire orientée vers l'obtention de fructueux résultats sans nécessairement privilégier de méthodes ; 3) l'autotranscendance : appel à la dimension dialectique de la pensée créative visant l'émergence des synthèses créatives, hors du conflit entre les thèses et les antithèses ; 4) la contextualisation : contrôle de la pensée par la qualité totale de la situation dans laquelle elle a lieu. La globalité de la situation créative se transfère à l'intégrité du produit créatif.

Toute discipline qui ne se contente pas d'apprendre à réfléchir à son propos, mais enseigne en outre comment se poser des questions sur cette réflexion elle-même (méthodologie de la réflexion) ne peut qu'encourager le type de pensée élaborée (ou complexe). (Lipman, 1995, p. 175)

Le développement d'une pensée créative, dans un contexte de résolution de problèmes mathématiques, par exemple, consiste en un travail d'imagination et d'invention combiné avec les différents ordres de contraintes de l'apprentissage. Une démarche créative peut être de nature strictement disciplinaire (résoudre un problème mathématique d'un type nouveau pour l'apprenant). Elle peut s'imposer d'inclure des dimensions affectives, sociales ou métacognitives à différents degrés (résoudre un problème de confiance en soi dans ses capacités à résoudre certains problèmes mathématiques). Elle peut même s'efforcer d'explicitier et de prendre en compte des présupposés épistémologiques (travailler sur les perceptions et les représentations sociales des mathématiques).

3.3. LE DÉVELOPPEMENT D'HABILITÉS ARGUMENTATIVES

Argumenter consiste à produire un discours, à l'aide d'un ou de plusieurs arguments (les prémisses), visant à convaincre l'autre d'adhérer à son opinion (la conclusion) (Blackburn, 1994 ; Paris et Bastarache, 1992), alors que les habiletés argumentatives sont, par exemple, d'évaluer la suffisance des arguments ou leur acceptabilité. En ce sens, une pensée réflexive, dans son articulation même, apparaît donc tributaire d'un jeu des bonnes raisons, c'est-à-dire des arguments susceptibles de la faire partager :

La réflexion a intérêt à ce que l'analyse soit effectuée avec méthode et de manière systématique. [...] Si l'analyse réflexive ne se fait pas au hasard et sans méthode, elle demande tout autant de la fraîcheur et de la souplesse. Elle est susceptible de diversifier ses démarches, prenant tantôt le tour libre de la pensée exploratoire qui cherche et interroge et tantôt le tour rigoureux de la pensée qui examine avec soin et formule avec exactitude. (Angers, 1978, p. 139)

Il faut souligner que pour nous, dans une perspective philosophique, l'argumentation ne consiste pas seulement à convaincre, mais à coconstruire avec l'autre, l'argumentation étant également dialectique.

Deux des compétences mathématiques du nouveau programme québécois pour les écoles sont « déployer un raisonnement mathématique à l'aide d'un réseau de concepts et de processus » et « communiquer à l'aide du langage mathématique » (MEQ, 2000, p. 211). Dans cette perspective, le développement d'une pensée réflexive sera étroitement solidaire de l'acquisition d'un savoir dire qui mobilise les stratégies de mise en discours argumentatif pour en montrer la rigueur et le bien-fondé.

3.4. LE DÉVELOPPEMENT D'HABILITÉS MÉTACOGNITIVES

Selon Flavell (1979), la métacognition se réfère à la connaissance que chaque personne a de son propre processus cognitif, mais aussi à l'utilisation de ses connaissances pour effectuer la gestion de ses processus mentaux. Les processus métacognitifs ne se produisent pas dans un ordre chronologique lors d'une activité mentale. Il y a de nombreux retours en arrière et des va-et-vient entre les divers processus. On peut donc voir l'activité métacognitive comme un cycle où, à partir de ses connaissances métacognitives, une personne effectue une tâche et, selon les résultats obtenus, réajuste ses connaissances métacognitives avant d'effectuer de nouvelles tâches (Lafortune et St-Pierre, 1994). Dans les discussions tentant de mieux cerner les composantes de la métacognition et les moyens pour connaître les processus mentaux des élèves, de plus en plus d'auteurs s'intéressent à mettre

en relation la pensée critique et la métacognition. Une étude de Hanley (1995), menée auprès d'étudiants au niveau collégial, tend à montrer que, pour devenir un « penseur critique » efficace, on ne doit pas seulement développer des habiletés de pensée, mais aussi l'habileté à sélectionner les habiletés de pensée pertinentes aux situations (aspect métacognitif).

Les habiletés reliées à la pensée critique et métacognitive peuvent se transposer et s'enseigner dans diverses disciplines scolaires. Kyos et Long (1994) ont ainsi tenté d'enseigner à des élèves, inscrits dans une classe de mathématiques, des moyens pour réfléchir de façon critique devant leurs propres processus de résolution de problèmes. Selon ces auteures, il semble que les capacités métacognitives des élèves se développaient favorablement lorsqu'on leur demandait d'écrire à propos de leurs compétences en mathématiques et de s'engager par le fait même dans des activités réflexives. Par ailleurs, Erdos (1990) a déjà montré l'importance d'être conscient de ses propres processus de pensée lorsqu'on apprend à penser de façon critique et créative. Au Québec, Lafortune et St-Pierre (1994) ont effectué et évalué l'implantation de stratégies d'enseignement pour développer les habiletés métacognitives d'élèves en mathématiques, et notre équipe a travaillé à intégrer le rôle des habiletés métacognitives dans le développement de compétences mathématiques en géométrie (Pallascio, Allaire, Lafortune et Mongeau, 1998) dans le cadre d'une recherche ethnomathématique.

4. DES MANIFESTATIONS DE COMPÉTENCES TRANSVERSALES

Dans le cadre d'un programme de recherche réalisé au laboratoire « Philosophie et mathématiques » du CIRADE, portant sur une modélisation développementale des composantes d'une pensée réflexive en éducation mathématique, un de nos instruments de recherche a consisté à observer des élèves de 10-12 ans, au Québec et en France, en train de dialoguer sur des questions « philosophiques » en mathématiques, au moyen d'un forum de discussion créé sur Internet¹. Afin d'illustrer la relation entre nos travaux de recherche axés sur le développement d'une pensée réflexive selon une conception socioconstructiviste de l'apprentissage et les compétences trans-

1. Pour en savoir davantage sur les hypothèses de recherche, les caractéristiques de l'échantillon et les résultats de ces recherches, voir Pallascio (2003), Pallascio (2002), Pallascio, Benny et Patry (2001), Pallascio, Daniel et Mongeau (2001), Pallascio, Sykes et Carbonneau (2000).

versales visées par le nouveau programme de formation de l'école québécoise, d'inspiration socioconstructiviste, nous avons extrait de ces dialogues quelques manifestations discursives d'élèves en processus de réflexion.

Après avoir précisé la compétence transversale et la question discutée sur le forum de discussion, nous commenterons brièvement la transcription du dialogue retenu.

Compétence transversale : Exercer son jugement critique et éthique.

Question : Les découvertes scientifiques et mathématiques peuvent-elles conduire l'humanité à sa perte ?

Groupe A : [...] *Si l'on clonait plusieurs mêmes personnes, ils auraient les mêmes idées donc la société n'avancerait plus.*

Groupe B : *Nous ne sommes pas d'accord avec les craintes exprimées au sujet des clones. Il n'y a pas de chromosome concernant le comment penser. Qui dit qu'un clone de Hitler aurait les mêmes ambitions que lui ? Les gènes ne concernent que les caractères superficiels : voix, couleur des yeux... Nos idées viennent aussi des gens avec qui nous vivons. Or, un clone ne vit pas avec les mêmes personnes... Quant aux maladies, celles qui sont génétiques (p. ex. : asthme) se retrouveraient chez le clone, mais pas celles qui viennent de notre environnement (p. ex. : grippe). Par contre, on n'a pas trouvé d'avantages à cloner des êtres humains.*

Les élèves font montre d'une sagesse que pourraient leur envier plusieurs adultes. Il n'y a pas de doute que leur sens critique et éthique est en construction. Nous retrouvons dans ce court extrait la production d'un jugement indiquant une certaine habileté argumentative, fondé sur l'utilisation de critères particuliers qui permettent d'apprécier la valeur des arguments apportés, tout en étant sensibles au contexte et en s'autolimitant dans la portée de leurs réflexions.

Compétence transversale : Exercer sa pensée créatrice.

Question : L'Univers est-il infini ?

Groupe A : [...] *Au sujet de la durée de l'Univers, nous pensons que même si le soleil meurt dans 4 milliards d'années, comme le Big Bang a eu lieu il y a 15 milliards d'années, cela ne veut pas dire que l'Univers n'existera plus ni que les êtres humains n'existeront plus. D'ici là, notre technologie nous permettra peut-être de se rendre ailleurs, en dehors de notre système solaire. Si l'expansion de l'Univers s'arrête, ça va prendre au moins 15 autres milliards d'années avant le Big Crunch.*

Sous des apparences de science-fiction, les élèves construisent un argumentaire très contemporain, en extrapolant à partir d'hypothèses imaginatives et originales. Ici encore, nous retrouvons, la production d'un

jugement fondé sur une certaine démarche heuristique qui fait appel à des critères pertinents, à une contextualisation contrôlée et qui laisse soupçonner un recours antérieur à la dimension dialectique de la pensée créative entre les élèves.

Compétence transversale : Communiquer de façon appropriée.

Question : Les mathématiques ont-elles été inventées ou découvertes ?

Groupe A : *Pour nous, découvrir, c'est trouver quelque chose qui est déjà dans la nature. Inventer, c'est produire quelque chose de nouveau. Donc les mathématiques ont surtout été inventées. Par exemple, les humains de la préhistoire ont inventé les nombres pour pouvoir compter les animaux tués et désigner le chef.*

En se basant sur des définitions personnelles, les élèves proposent dans cet extrait, une réponse à la question en exemplifiant leur critère. Il n'en demeure pas moins que leur pensée nous interpelle par la similitude avec celle de Poincaré, ce grand mathématicien français du début du XX^e siècle, qui déclarait que seuls les nombres naturels étaient naturels. La nature dialogique de ce forum de discussion permet aux élèves d'évaluer la suffisance de leurs arguments ainsi que leur acceptabilité. Ce sont les questions ou les réactions émanant des autres groupes participants qui vont inciter les élèves à développer leur argumentaire, parfois en explorant de nouvelles avenues originales et créatrices, parfois en faisant appel à des raisonnements logiques.

Compétence transversale : Pratiquer des méthodes de travail efficaces.

Question : Peut-on construire un cube parfait ?

Groupe A : [...] *Au début, on pensait qu'il était possible de construire un cube parfait. Mais, après une longue discussion, nous avons changé d'idée, car il est impossible de savoir s'il y a des atomes mal enlignés (sic).*

Groupe B : [...] *Comment pensiez-vous, avant, construire un cube parfait ? Qu'est-ce qui vous a fait changer d'avis ? [...] Et pourquoi un cube parfait ?*

Groupe A : *Au début, nous pensions à des métaux modernes coupés au laser qui semblent parfaits. Mais on ne regardait pas ce qu'on ne voit pas à l'œil nu. On a donc conclu qu'il était impossible de vérifier que tout est parfaitement droit. Mais ça peut exister dans notre cerveau. L'idée d'un cube parfait peut exister, mais on ne peut pas se le représenter parfaitement. À quoi sert un cube parfait ? Il sert à réfléchir sur les cubes réels qui, eux, ne sont pas parfaits.*

Ce dernier extrait montre que le travail coopératif permet de pousser la réflexion des élèves plus loin que si l'autre n'existait pas. De plus, même si ces élèves se situent au niveau des opérations concrètes et doivent appuyer leurs arguments sur des exemples particuliers, ce dialogue montre qu'ils sont à même de « philosopher » en différenciant la pensée (l'idée de cube) de l'action (le cube réel), d'une manière qui ravirait Platon ! Nous sommes en mesure également de constater que ce sont les questions en provenance du groupe B qui vont provoquer, chez les élèves du groupe A, la nécessité d'exercer leur pensée métacognitive afin de revoir les processus utilisés dans leurs discussions de groupe et de répondre précisément à la question posée dans le forum de discussion.

CONCLUSION

Les liens établis entre la recherche en éducation et la pratique éducative ont pu se créer grâce aux publications qui présentent les résultats de recherche dans des revues scientifiques ou de transfert de connaissances, de même qu'aux rencontres de type scientifique ou professionnel, où des chercheurs universitaires et des praticiens experts ont partagé leurs savoirs respectifs.

Nous pensons que les préoccupations des chercheurs et celles des pédagogues dans les écoles n'ont jamais été aussi proches les unes des autres, ce qui a peut-être eu pour effet inattendu d'engendrer une réaction négative de la part de certains universitaires qui œuvrent loin du milieu scolaire ! Il faut donc profiter de ce *momentum* et poursuivre les collaborations qui sont susceptibles d'affermir et de solidifier les orientations audacieuses prises récemment par certains décideurs, dont ceux qui sont responsables du système éducatif québécois.

Ce ne sont pas les réformes en éducation qui apportent un changement de paradigme épistémologique. Au contraire, ce sont des changements socio-paradigmatiques dans les représentations sociales de la connaissance et de son développement chez l'individu qui induisent les réformes nécessaires en éducation.

BIBLIOGRAPHIE

- Angenot, P. (1996). « Des stratégies argumentatives pour l'innovation pédagogique en milieu scolaire », dans R. Pallascio, L. Julien et G. Gosselin (dir.), *L'école alternative, un projet d'avenir*, Laval, Beauchemin, p. 109-116.
- Angers, P. (1978). *École et innovation*, Laval, NHP.
- Bishop, A.J. (1988). *Mathematical Enculturation*, Boston, Kluwer Academics.
- Blackburn, P. (1994). *Logique de l'argumentation*, Ottawa, Éditions du Renouveau pédagogique.
- Brousseau, G. (1986). *Théorisation des phénomènes d'enseignement des mathématiques*. Thèse d'état, Bordeaux, Université de Bordeaux 1.
- Calderhead, J. (1987). *Cognition and Metacognition in Teachers' Professional Development*, Washington, AERA.
- Carraher, T.N., D.W. Carraher et A.D. Schliemann (1985). « Mathematics in the streets and in the schools », *British Journal of Developmental Psychology*, (3), p. 21-29.
- Clift, R.T., W.R. Houston et M.C. Pugach (dir.) (1990). *Encouraging Reflexive Practice in Education : An Analysis of Issues and Programs*, New York, Teachers College Press.
- Confrey, J. (1991). « Learning to listen : A student's understanding of powers of ten », dans E. von Glasersfeld (dir.), *Radical Constructivism in Mathematics Education*, The Netherlands, Kluwer Academic Publishers.
- d'Ambrosio, U. (1985). « Ethnomathematics and its place in the history and pedagogy of mathematics », *For the Learning of Mathematics*, 5(1), p. 44-48.
- Daniel, M.-F. (1992). *La philosophie et les enfants : le programme de Lipman et l'influence de Dewey*, Montréal, Les Éditions Logiques.
- Daniel, M.-F., L. Lafortune, R. Pallascio et P. Sykes (1996). *Philosopher sur les mathématiques et les sciences*, Québec, Le Loup de Gouttière.
- Désautels, J., M. Larochelle, P. Lebuis, R. Pallascio et M. Schleifer (1992). *Les orientations du CIRADE*, document inédit, Québec, Université du Québec à Montréal.
- Dewey, J. (1933). *How We Think*, Boston, Heath.
- Dewey, J. (1990). *Démocratie et éducation*, première édition, 1916, Paris, Armand Colin.
- Doudin, P.-A. et D. Martin (1992). *De l'intérêt de l'approche métacognitive en pédagogie*, Lausanne, Centre vaudois de recherches pédagogiques.
- Ennis, R. (1993). « Critical thinking assessment », *Theory into Practice*, 32(3), p. 179-186.
- Erdos, G. (1990). « Teaching thinking skills », dans K.J. Gilhooly, M.T.G. Keane, R.H. Logie et G. Erdos (dir.), *Lines of Thinking, Reflections on the Psychology of Thought*, New York, John Wiley, p. 297-300.

- Flavell, J.H. (1979). « Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry », *American Psychologist*, 34(10), p. 906-911.
- Gazzard, A. (1988). « Thinking skills in science and philosophy for children », *Thinking*, 7(3), p. 32-41.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société*, Paris, Presses universitaires de France.
- Gilly, M. (1980). *Maîtres-élèves : rôles institutionnels et représentations*, Paris, Presses universitaires de France.
- Glaserfeld, E. von (1985). *The Construction of Knowledge : Contributions to Conceptual Semantics*, California, Intersystems Publication.
- Glaserfeld, E. von (1992). *Aspects of Radical Constructivism and Its Educational Recommendations*, Québec, Actes du congrès ICME 7.
- Hanley, G.L. (1995). « Teaching critical thinking : Focusing on metacognitive skills and problem solving », *Teaching of Psychology*, 22(1), p. 68-72.
- Jonnaert, Ph. (2000). « Le nouveau curriculum pour le premier cycle du primaire au Québec et son implication pour les activités mathématiques », *Instantanés mathématiques*, 37(1), p. 4-16.
- Kyos, R. et K. Long (1994). *Improving Critical Thinking and Problem Solving in Mathematics*, Projet recherche-action, St. Xavier University.
- Lafortune, L. et L. St-Pierre (1994). *Les processus mentaux et les émotions dans l'apprentissage*, Montréal, Les Éditions Logiques.
- Lave, J. (1988). *Cognition in Practice. Mind, Mathematics and Culture in Everyday Life*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Lipman M., A.M. Sharp et F. Oscanayan (1980). *Philosophy in the Classroom*, Philadelphia, Temple University Press.
- Lipman, M. (1991). *Thinking in Education*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Lipman, M. (1995). *À l'école de la pensée*, Bruxelles, De Boeck Université.
- McPeck, J.E. (1994). « Critical thinking and the "Trivial pursuit" theory of knowledge », *Re-Thinking Reason, New Perspectives in Critical Thinking*, State University of New York Press, p. 100-118.
- MEQ (2000). *Programme de formation de l'école québécoise*, Québec, Ministère de l'Éducation du Québec.
- Pallascio, R. (2002). « Philosopher sur les mathématiques : analyse d'une pratique réflexive d'élèves dans une situation adidactique », dans P. Venturini, C. Amade-Escot et A. Terrisse (dir.), *Étude des pratiques effectives : l'approche des didactiques*, Grenoble, La Pensée sauvage, p. 109-120.
- Pallascio, R. (2003). « L'Agora de Pythagore : une communauté virtuelle philosophique sur les mathématiques », dans A. Taurisson et A. Senteni, *Pédagogies.net : l'essor des communautés virtuelles d'apprentissage*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 193-210.

- Pallascio, R. et L. Lafortune (dir.) (2000). *Pour une pensée réflexive en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Pallascio, R., M. Benny et J. Patry (2001). « Pensée critique et pensée métacognitive », dans P.-A. Doudin, D. Martin et O. Albanese (dir.), *Métacognition et éducation*, 2^e édition, Lausanne, Peter Lang, p. 31-46.
- Pallascio, R., M.-F. Daniel et P. Mongeau (2001). « Philosopher sur les mathématiques : une situation a-didactique », dans Ph. Jonnaert et S. Laurin (dir.), *Les didactiques des disciplines : un débat contemporain*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 81-98.
- Pallascio, R., P. Sykes et F.-L. Carbonneau (2000). « Des élèves philosophent en public sur les mathématiques », dans R. Pallascio et N. Beaudry (dir.), *L'école alternative et la réforme en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 117-126.
- Pallascio, R., R. Allaire, L. Lafortune et P. Mongeau (1998). « Vers une activité mathématique inuit », *Études / Inuit / Studies*, 22(2), p.117-135.
- Paris, C. et Y. Bastarache (1992). *Philosopher : pensée critique et argumentation*, Québec, Éditions C.G.
- Piaget, J. (1954). « Les relations entre l'intelligence et l'affectivité dans le développement de l'enfant », dans B. Rimé et K.R. Scherer (dir.), *Les émotions*, Neuchâtel, Delachaux et Niestle, p. 75-96.
- Reboul, O. (1991). *Introduction à la rhétorique*, Paris, Presses universitaires de France.
- Schön, D. (1987). *The Reflective Practitioner : How Professionals Think in Action*, New York, Basic Book.
- Schubauer-Leoni, M.L. (1986). *Maître-élève-savoir : analyse psychosociale du jeu et des enjeux de la relation didactique*. Thèse d'état, Genève, Université de Genève.
- Slade, C. (1996). « Le dialogue argumentatif : compétition ou argumentation ? », dans M.-F. Daniel et M. Schleifer (dir.), *La coopération dans la classe*, Montréal, Les Éditions Logiques.
- Steier, F. (dir) (1991). *Research and Reflexivity*, Londres, Sage.
- Tardif, J., C. Lessard, et L. Lahaye (1991). « Les enseignants des ordres primaire et secondaire face aux savoirs : esquisse d'une problématique du savoir enseignant », *Sociologie et sociétés*, 22(1), p. 55-69.
- Vygotski, L.S. (1978). *Mind in Society : The development of Higher Psychosocial Processus*, Cambridge, Harvard University Press.

Les discours sur la réforme éducative au Québec

Une mise en débat des postures
spécifiques des différents acteurs
concernés par les savoirs en éducation

Suzanne Vincent
Université Laval et CIRADE
suzanne.vincent@fse.ulaval.ca

RÉSUMÉ

Dans ce chapitre, Suzanne Vincent soulève la question de la distance entre les différents discours entendus à propos de la réforme éducative au Québec et choisit de mettre celle-ci en débat à partir de l'examen des postures spécifiques des acteurs, selon qu'ils participent de la culture des décideurs et des gestionnaires, de la culture des chercheurs ou de celle des enseignants, ces désignations faisant écho aux propos de Martinand qui parle de didactique normative, de didactique critique et prospective, et de didactique praticienne. S'appuyant sur les rhétoriques déployées au regard du curriculum, l'auteure tente de situer les logiques qui inspirent l'action des uns et des autres au quotidien et d'en affirmer la légitimité, sur la base de la reconnaissance de la singularité, mais aussi sur celle de la divergence des projets respectifs de chaque type d'acteurs. Plutôt que de gommer l'existence de différences entre ces logiques ou d'en montrer le caractère irrécconciliable, l'auteure milite en faveur d'un ethos de collaboration susceptible de dépasser les oppositions, par la création d'espaces médiateurs entre les différentes cultures, espaces occupés par les acteurs dits « interface » au sein de chacune des cultures.

Plutôt que de nous investir dans l'analyse du contexte d'élaboration ou dans le contenu d'un programme d'études, dans son enracinement historique ou ses ancrages épistémologiques, nous choisissons délibérément de débattre, dans le cadre d'une réflexion libre, la question du sens des discours formulés au regard de la réforme éducative entreprise au Québec, plus particulièrement en ce qui concerne la rénovation des programmes d'études de l'enseignement obligatoire. Ces discours, qui participent de la « noosphère » pour utiliser l'expression de Chevallard (1985), émanent pour une bonne part d'universitaires et d'enseignants. Ils mettent en cause, souvent de manière énergique, certains des choix fondamentaux effectués, ce qui donne lieu, en retour, à un propos défensif et justificateur des orientations retenues par les décideurs-réformateurs du système. Qu'en est-il de la teneur de ces discours ? Doit-on les interpréter comme étant des points de vue réactionnels formulés par des acteurs individuels ou, comme nous sommes portée à le penser, les apprécier en lien avec les postures institutionnelles endossées au sein des cultures d'appartenance auxquelles appartiennent ces acteurs ? C'est sur cette dernière hypothèse que nous choisissons de miser en alléguant que les objections et les critiques qui émanent de ces discours relèvent plus des modes de penser et d'agir développés au sein de projets spécifiques à l'une et à l'autre cultures, lesquelles témoignent de manières différentes d'envisager le renouvellement du rapport au savoir et les pratiques éducatives de l'école. Une telle distinction entre les cultures d'appartenance fait d'ailleurs écho au propos de Martinand (1992) concernant la différenciation des postures des acteurs selon qu'ils appartiennent à l'une ou à l'autre institution d'attache. Ce dernier invoque en effet les concepts de « didactique normative » pour parler des perspectives soutenues par les décideurs et les gestionnaires de l'éducation, de « didactique critique et prospective » dans le cas des chercheurs et de « didactique praticienne » dans le cas des enseignants.

Le présent propos, qui se veut tout aussi compréhensif que critique, est basé sur des études et des témoignages existants, mais il s'appuie aussi largement sur la connaissance que nous avons des *habitus* et des motivations endossés au sein de ces trois cultures institutionnelles – celle des décideurs-réformateurs, celle des universitaires et celle des enseignants-praticiens –, notre parcours socioprofessionnel personnel nous ayant permis d'y participer « de l'intérieur ». Il tente d'apporter un éclairage sur la dynamique qui anime actuellement les relations entre ces trois cultures et remet en question la collaboration à instaurer dans le champ de l'éducation. Dans la première section, nous donnons les raisons pour lesquelles les programmes d'études constituent le lieu par excellence de l'expression de points de vue diversifiés entre les différents acteurs de la scène éducative et relevons quelques fragments de discours susceptibles de témoigner de divergences au regard de la réforme en éducation, notamment en ce qui a

trait au curriculum. Dans la deuxième section, nous discutons des logiques particulières qui inspirent les projets spécifiques des différents acteurs concernés, logiques qui découlent des missions qui leur sont imparties et qui orientent inévitablement les manières de concevoir les visées éducatives de l'école. Dans la troisième section, nous soulevons la question de la collaboration entre les acteurs des différentes cultures sous l'angle de quelques préalables à considérer.

1. LE CURRICULUM COMME RÉVÉLATEUR DES DISCOURS DES DIFFÉRENTS ACTEURS CONCERNÉS PAR LE SAVOIR EN ÉDUCATION

L'éducation constitue une entreprise normative qui mise sur le curriculum et sur l'enseignement pour mener à terme les buts de formation que la société s'est fixés (Eisner, 1992). Le curriculum, qui correspond à l'ensemble des savoirs du plan d'éducation que le système éducatif s'est donné en vue de permettre la réalisation des buts fixés (Legendre, 1993), constitue la pièce maîtresse pour orienter les enseignements dans les écoles et trouve son expression, en grande partie, dans les programmes d'études officiels. La sociologie du curriculum montre que les choix qui en témoignent se réfèrent à des valeurs et à des faits socialement structurés qui sont le produit d'interactions et de négociations entre les différents acteurs sociaux et éducatifs concernés, choix qui témoignent d'idéologies, représentant autant de *weltanschauungen* ou de visions du monde (Eisner, 1992 ; Forquin, 1996). Ainsi, même si les contenus des programmes d'études semblent en apparence « figés », la nature et l'étalement des contenus qu'ils présentent, l'approche qui y est prônée, les accents qu'ils recèlent, ainsi que les indicateurs de performance qu'ils retiennent, sont le fruit d'arrangements ou de compromis qui s'inscrivent dans une histoire et qui traduisent une certaine manière de contextualiser le savoir et d'établir un rapport représentationnel au monde. Étant à la fois un reflet d'une partie des savoirs savants produits par la communauté scientifique et, dans le cas de certaines disciplines, de modèles de pratiques de référence de type socioprofessionnel (Caillot, 1996), un répertoire sélectif d'objets homologués pour des fins d'enseignement et une source d'inspiration des pratiques de classe, les programmes d'études mettent en scène une diversité d'acteurs éducatifs et sociaux, qu'il s'agisse de chercheurs de la communauté scientifique – tant ceux concernés par les disciplines de référence que par les questions de didactique –, des concepteurs de programmes et des gestionnaires de la pédagogie, ainsi que des praticiens qui œuvrent sur le terrain de la classe. C'est dire que toute entreprise de restructuration du curriculum est susceptible de se nourrir de

diverses influences et, en conséquence, d'interpeller les uns et les autres acteurs en plus de susciter des prises de position différenciées sur la nature et la pertinence des choix ou des non-choix effectués.

1.1. DES CRITIQUES NOMBREUSES ET DIVERSIFIÉES

La réforme engagée au Québec depuis 1995, à la suite des travaux de la Commission des États généraux sur l'éducation (1996a, 1996b) et, plus particulièrement, depuis la fin des travaux du Groupe de travail sur la réforme du curriculum (1997), a suscité de nombreux commentaires critiques de la part des acteurs concernés par les savoirs en éducation au sein des institutions et dans le grand public. Pour peu que nous soyons attentifs à ce qui se dit, force est de reconnaître que plusieurs facettes de son contenu ont été largement contestées par les observateurs sociaux et les acteurs éducatifs, et ce, avant même que l'implantation des mesures prévues aient été toutes mises en place. Plusieurs titres de la presse écrite, dont certains tirés ici du journal *Le Devoir*, ne manquent d'ailleurs pas d'attirer l'attention sur des aspects de la réforme jugés névralgiques : on peut y lire que « le curriculum devient un vaste fourre-tout » (4 mars 1997), que « tout va trop vite » (22 mars 2000), qu'il faut « corriger le tir » (7 décembre 2000) ou qu'il y a « crise d'identité aux conseils d'établissement » (3 mars 2001). Des éditorialistes dénoncent la langue de bois de la première version du Programme de formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire et le style de certains libellés relatifs à l'évaluation, langue qui a d'ailleurs été qualifiée d'« illisible » par le président du Groupe de travail sur la réforme du curriculum (24 février 2001). Des universitaires critiquent les perspectives envisagées dans les programmes d'études, notamment leur référence épistémologique (Jonnaert, 2001) et l'accent mis sur les compétences (Boutin et Julien, 2000 ; Godart et Pierre, 2000) ; certains se disent aussi inquiets de la manière dont sont pris en compte les enjeux didactiques de la réforme dans le cadre de la formation des maîtres. Des enseignants de l'école obligatoire, ainsi qu'en témoignent divers documents d'orientation syndicaux (Centrale des syndicats du Québec, 2000, 2001) et un important sondage (CROP, 2001), expriment des craintes par rapport à leur degré de préparation pour répondre correctement aux exigences d'une pédagogie par projets et sont inquiets des attentes excessives exprimées à l'école au regard de la réussite éducative des jeunes ; ils doutent aussi de la disponibilité des moyens par rapport aux ambitions projetées, d'autant plus que les besoins en services ne cessent de croître. Finalement, plusieurs parents s'interrogent sur le sens de l'évaluation pratiquée, eu égard aux formes de notation dans le bulletin scolaire, ou sur le fonctionnement des conseils d'établissement. En plus de témoigner d'un malaise perceptible chez plusieurs acteurs

sociaux et éducatifs, de tels propos laissent planer des doutes sur la justesse des choix éducatifs effectués ou sur la pertinence des aménagements prévus, ce qui jette du discrédit sur l'entreprise de renouveau engagée.

En tant qu'initiateur et gestionnaire de la réforme, le ministère de l'Éducation est pointé du doigt en ce qui a trait aux orientations et au pilotage des opérations d'implantation, certaines critiques allant même jusqu'à exiger que l'un des ministres de l'Éducation concerné par l'entreprise de la réforme, soit le troisième (M. Legault), justifie ou défende des choix initiaux effectués, en l'occurrence le bulletin scolaire, après que le premier ministre d'alors (M. Bouchard) eut désavoué publiquement le mode de cotation par lettres. Même si des initiatives ont été prises pour informer la population et soutenir les personnels scolaires dans l'appropriation de la démarche de renouvellement des programmes (site d'information, activités de formation dans les commissions scolaires, sessions d'information dans les Facultés de sciences de l'éducation, bulletin *Spécial Réforme*, articles de *Vie pédagogique*, Table nationale de suivi de l'implantation de la réforme, mécanismes de suivi locaux), les décideurs-réformateurs ont dû redoubler d'efforts en vue de maintenir le cap sur les visées déterminées. Forts de l'appui des administrateurs scolaires locaux (Fédération des commissions scolaires du Québec, 2000), ils tentent depuis de rendre leur message plus limpide et de simplifier les opérations envisagées de manière à éviter les dérapages de parcours. Il faut dire aussi que, historiquement, les réformes mises en place en éducation, ici comme ailleurs, n'ont pas rempli toutes leurs promesses. Plusieurs auteurs (Bonami et Garant, 1996 ; Huberman et Gather Thurler, 1991 ; Woods, Jeffrey, Troman et Boyle, 1997) ont d'ailleurs traité des difficultés que les réformes posent sur le plan de l'appropriation des orientations et de l'instauration des conditions liées à leur implantation, ainsi qu'en ce qui concerne les résistances qu'elles suscitent chez le personnel. Certains dénoncent tout autant les dérives d'une approche imposée d'autorité que l'optimisme exagéré suscité par la mise en place d'initiatives nombreuses et éparées (Gather Thurler, 1998).

Ce concert de critiques ne doit pas pour autant laisser croire qu'il y a unanimité et convergence de vues entre les acteurs des différentes cultures. Nous savons que des universitaires se montrent surtout critiques par rapport à l'épistémologie de référence invoquée dans les programmes d'études : c'est cette épistémologie dont certains discutent l'étanchéité en raison de la rupture qui existe entre l'inspiration dont ils se réclament – le constructivisme – et l'identification de « compétences » prédéterminées à développer et à mesurer chez les élèves. Nous savons aussi que des enseignants, tant du primaire que du secondaire, semblent préoccupés par les questions de compréhension des visées d'ensemble de la réforme, de mise en œuvre d'une approche par projet au sein des classes et d'évaluation des

compétences chez les élèves. Quant aux parents, ils se disent en général soucieux de la qualité des apprentissages effectués à l'école et préoccupés par l'obtention des diplômes des jeunes à la sortie du secondaire, notamment au sein du réseau public d'enseignement. Si le taux de décrochage scolaire inquiète plusieurs d'entre eux et exige désormais la diversification de filières – notamment au deuxième cycle de l'enseignement secondaire – pour tenir compte des parcours différenciés des élèves, d'autres craignent aussi les errements d'une pédagogie par projets qui serait par trop éloignée des enseignements de base traditionnels ou qui écarterait les jeunes d'une formation fondamentale qualifiante.

Les critiques formulées par les uns et les autres ne doivent pas non plus donner l'impression que la rénovation des programmes ou des pratiques pédagogiques était non avenue ou encore que tout était à refaire en éducation. Plusieurs sont d'avis en effet que des changements s'imposaient sur le plan des dispositifs et des pratiques exercées (Commission des États généraux sur l'éducation, 1996a ; Conseil supérieur de l'éducation, 1995), eu égard aux exigences liées à l'évolution des savoirs et à l'arrivée des technologies de l'information et de la communication. Des propos d'enseignants d'expérience, dont ceux des personnels œuvrant au sein des seize écoles-pilotes ciblées où le nouveau programme de formation a été expérimenté au cours d'une année complète, avec l'aide d'un soutien pédagogique approprié bien que sans budget supplémentaire, laissent d'ailleurs voir un enthousiasme certain par rapport aux propositions envisagées, tout en relativisant l'ampleur des changements à faire dans le cas de plusieurs enseignants et enseignantes déjà engagés dans une démarche par projets (Ministère de l'Éducation, 2000). Des associations de cadres scolaires et de parents ainsi que des syndicats d'enseignants continuent d'affirmer que les propositions de la réforme sont réalisables et nécessaires, à la condition toutefois que l'on réponde aux exigences de clarification, de préparation du personnel et de budgétisation associées à leur opérationnalisation. Ainsi, l'idée d'un cursus qui donne préséance à l'élève et à sa réussite et qui mette l'accent sur son activité de conceptualisation dans un cadre d'apprentissage significatif est soutenue par bon nombre, du moins sur le plan des principes, malgré le fait que la mise en œuvre de ces visées en inquiète et en déstabilise plusieurs.

1.2. DES QUESTIONS ET DU SENS DE CES QUESTIONS

Mais comment interpréter ces discours aux angles d'attaque variés ? Par quoi sont-ils motivés ? Pourquoi, quelques mois à peine après avoir pris son envol, des pans importants de la réforme sont-ils autant décriés, alors qu'il n'y a pas si longtemps, notamment lors de la consultation des États

généraux sur l'éducation, la perspective de la rénovation du curriculum soulevait l'enthousiasme chez des couches importantes de la population, ainsi qu'on a pu le voir lors des audiences publiques ou par l'entremise des mémoires déposés ? Que s'est-il passé pour que des orientations fondatrices soient ébranlées et soient publiquement mises en cause, particulièrement en ce qui a trait aux programmes d'études, de loin la pièce centrale de la réforme ? Comment expliquer que les aménagements au niveau des programmes d'études soient devenus chaotiques du point de vue de la clarté des perspectives, alors même que les autorités du ministère de l'Éducation ont prévu l'existence d'une commission des programmes d'études pour aviser le ministre sur toute question relative aux orientations, organisme qui a d'ailleurs suggéré que des clarifications soient apportées dans les orientations et la langue des programmes ? Comment expliquer aussi que les choix épistémologiques et didactiques retenus soulèvent un tollé de protestations chez les universitaires, alors qu'on les aurait crus en position d'éclairer et d'influencer les changements et ceux qui les mettent en œuvre, tant par l'entremise de leurs travaux de recherche que par les activités de formation auxquelles ils se consacrent ? Comment finalement interpréter le fait que plusieurs enseignants résistent toujours à l'idée d'adapter leur pédagogie aux caractéristiques des élèves, alors qu'ils sont à même de constater, mieux que quiconque, les différences de styles et de rythmes d'apprentissage, tout autant que les difficultés de rétention des jeunes à l'école ? De telles questions, qui peuvent apparaître emportées ou brutales dans leur formulation, ne peuvent pourtant être écartées. Au-delà du fait de révéler l'existence de divergences entre les acteurs des différentes cultures institutionnelles concernés par les savoirs en éducation, ces questions en soulèvent une plus fondamentale d'ordre systémique, celle de la négociation des changements à instaurer en éducation, perspective centrale abordée dans la sociologie du curriculum.

Car il est difficile de conclure que les conduites aversives à l'endroit des mesures instituées s'expliquent chez la plupart des acteurs concernés par des insatisfactions de passage ou encore par une incapacité de trouver des accommodements raisonnables aux problèmes posés, ce qui réduirait leurs discours à de simples enjeux d'ordre instrumental. Le sens des discours formulés nous semble relever d'une motivation plus profonde en ce qu'ils dévoilent, au-delà des formes qu'ils prennent, des enjeux plus importants qui ne manquent pas d'interpeller les finalités de l'école dans le contexte social actuel, interpellation d'ordre structurel qui concerne d'ailleurs d'autres sociétés. Plus fondamentalement, c'est la préoccupation même de la nature et de la signification des apprentissages au sein d'une « société du savoir » et, partant, celle du type de rapport au savoir à instaurer, tout comme celles de l'accessibilité aux services et de la réussite des jeunes qui sont posées. Face à une rhétorique sociale qui prône la nécessité de

renouveler la manière d'envisager le savoir, d'assurer l'égalité des chances à tous les jeunes et de promouvoir leur réussite, l'école n'en finit plus de tenter de s'adapter pour répondre aux attentes exprimées. Par les approches et les évaluations qu'elle effectue de l'intérieur, ainsi que par les palmarès et les contrats de performance qu'on lui impose de l'extérieur, celle-ci n'arrive que difficilement à contrer les effets négatifs de ce que d'aucuns identifient comme étant un obstacle majeur à la réforme même de la pensée à savoir, la compartimentation des savoirs (Morin, 1999), et à gérer les profils diversifiés et la sanction des parcours. En voyant l'agenda social lui imposer ses normes de productivité, de concurrence et d'excellence sous le couvert de la nécessité de son adaptation, des analystes (Johsua, 1999; Petrella, 2000) se demandent si l'entreprise de rénovation ne constitue pas plutôt une tentative d'alignement de l'institution scolaire sur les exigences avouées ou non de l'économie libérale. Ainsi, aux préoccupations d'ordre épistémologique et didactique des universitaires et des enseignants auxquels font écho les discours entendus, se superpose un autre questionnement, celui-là d'ordre sociopolitique, sur le sens même du projet social d'éducation et sur la manière d'en redéfinir le contour par une réforme de l'école dont plusieurs doutent de l'efficacité.

2. LES PROJETS DES ACTEURS ŒUVRANT AU SEIN DES DIFFÉRENTES CULTURES INSTITUTIONNELLES

Pour peu que l'on examine les motifs qui inspirent les critiques des uns et des autres à l'endroit de la réforme éducative et particulièrement de la rénovation des programmes d'études, il faut reconnaître qu'ils se différencient en fonction des préoccupations qui animent les acteurs concernés par le savoir en éducation. Aussi, il peut être intéressant de caractériser les projets institutionnels auxquels ces différents acteurs appartiennent de manière à dégager les logiques qui les inspirent, un tel rappel nous permettant par la suite de contextualiser les discours produits. Qu'en est-il des logiques inspiratrices élaborées au sein des projets des acteurs et quel peut bien être le sens des critiques des uns et des autres ?

2.1. DES LOGIQUES RELIÉES AUX MISSIONS ET AUX PROJETS RESPECTIFS DES ACTEURS

Le projet des universitaires : un projet dialectique et critique, axé sur la production de savoirs et mu par une logique de distanciation et de réflexion – Les intellectuels exercent un rôle fondamental dans la société en participant à l'évolution de

celle-ci par leurs travaux de recherche et les activités de formation qu'ils offrent. Leur contribution et leur rayonnement, qui se situent dans le créneau des savoirs dits savants, font d'ailleurs l'objet d'un intérêt majeur dans la société, tant les universitaires sont sollicités pour la clarification de questions reliées aux différents champs de l'activité humaine et réquisitionnés par la résolution des problèmes nouveaux qui y sont associés, ce qui n'empêche toutefois pas que leur engagement fasse aussi l'objet de critiques à l'extérieur et à l'intérieur même de l'institution¹. Si la contribution des intellectuels témoigne, pour une bonne part, du souci d'un ancrage social en ce qui a trait aux préoccupations abordées, celle-ci exige aussi, pour être authentique et significative, le respect d'une distance obligée par rapport aux contingences de l'action au quotidien, ainsi qu'un affranchissement de tout intérêt « dogmatique » ou « marchand », ces rattachements réduisant d'autant l'espace de liberté nécessaire à l'activité de réflexion et de création intellectuelles qui leur est propre. Ainsi, ce qui caractérise surtout la logique des intellectuels au sein de la culture universitaire, c'est la fonction d'analyse critique et prospective qu'ils doivent exercer par rapport aux différents objets, phénomènes ou faits qu'ils se proposent d'étudier et l'inscription de leur contribution dans une perspective de production de savoirs. L'intellectuel trouve sa légitimité dans le rapport qu'il entretient avec le développement de la pensée et est invité à se préoccuper de l'évolution sociale dans un secteur d'activité donné. Ce faisant, il est ainsi appelé à être un « débusqueur » et un éclaireur de sens, qui doit rester en « état d'alerte » constant (Said, 1996), ce qui exige de sa part une mise à distance des objets ou des phénomènes étudiés, une attitude de questionnement critique vis-à-vis des représentations et des construits existants et une disponibilité pour l'approfondissement des problèmes². Cela l'oblige à devoir remettre

-
1. Plusieurs de ces critiques concernent, entre autres, la pertinence sociale des recherches et leurs retombées, la prégnance du dogme positiviste de prétention à l'objectivité dont certains intellectuels se réclament toujours et l'introduction de visées entrepreneuriales et utilitaristes qui viendrait édulcorer la mission de l'université. Alors que certains remettent en question la contextualisation sociale de la recherche (Lesemann, 2001), d'autres s'inquiètent de la dissolution de l'orientation critique des sciences sociales (Freitag, 1996) ou du recul de l'intelligence critique (Turcotte, 1996), si ce n'est qu'ils dénoncent les formes d'intellectualisme stérile et verbeux (Bourdieu, 2001).
 2. « L'intellectuel n'est pas un pacificateur ni un bâtisseur de consensus, mais quelqu'un qui engage et risque tout son être sur la base d'un sens constamment critique, quelqu'un qui refuse, quel qu'en soit le prix, les formules faciles, les idées toutes faites, les confirmations complaisantes des propos et des actions des gens de pouvoir et autres esprits conventionnels. Non pas seulement qui, passivement, les refuse, mais qui, activement, s'engage à le dire en public. Il ne s'agit

en question, relativiser et nuancer les perspectives envisagées, tout autant qu'à devoir thématiser et traduire publiquement son propos s'il veut être compris et entendu. Les chercheurs œuvrant en éducation, qu'ils soient préoccupés par des questions d'ordre sociologique, cognitif, psychopédagogique ou didactique, pour ne mentionner que ces champs d'expertise, s'inscrivent dans une telle dynamique et c'est pourquoi leurs travaux concernant l'élève, l'enseignant, les savoirs, l'environnement ou l'organisation scolaire ont une résonance plus ou moins marquée dans les milieux d'éducation, selon qu'ils sont diffusés au sein des diverses tribunes professionnelles ou intégrés dans les activités de formation destinées aux enseignants. En sciences humaines comme en d'autres domaines, les productions intellectuelles qui sont surtout de l'ordre des théorisations, des modélisations ou des axiomatiques, trouvent écho dans le milieu scolaire, bien qu'elles nécessitent des précautions sur le plan de leur interprétation et de leur transposition. C'est ainsi, par exemple, que plusieurs perspectives de recherche issues du béhaviorisme, du cognitivisme et, au cours des dernières années, du constructivisme, ont pu rejoindre la langue scolaire des programmes et des praticiens, ce qui montre bien l'influence des travaux savants dans la rhétorique éducative courante, même si les références épistémologiques invoquées ne sont pas toujours étanches ni ajustées aux théories qui leur donnent sens.

Le projet des enseignants : un projet d'intervention éducative, axé sur la transmission de valeurs et de savoirs culturels, et mu par une logique de médiation relationnelle et didactique efficace auprès d'élèves – En tant qu'institution vouée à la formation fondamentale, l'école joue un rôle de premier plan dans le développement et l'orientation socioprofessionnelle des personnes. Considérée comme espace symbolique de pouvoirs et comme espace public de l'ordonnancement social (Mabillon-Bonfils et Saadoun, 2001), elle a vu, au cours des années qui ont précédé le nouveau millénaire, se multiplier les diagnostics sur la question de son efficacité et émerger de nombreuses analyses pour statuer sur les défis à relever en vue de faire face au « monde nouveau », pour utiliser une expression largement répandue (Arpin, 1997 ; Bindé, 2000 ; Lessard, 1994 ; Michel, 2000 ; Morin, 1999 ; Tardif, 1992). Ces bilans, qui sont à la source des réformes instituées dans plusieurs pays, remettent en question la nature même des savoirs scolaires ainsi que leur ancrage culturel et social, tout autant que l'adéquation des pratiques d'enseignement exercées, et placent les enseignantes et les enseignants au

pas toujours de critiquer telle ou telle politique de gouvernement, mais de concevoir la vocation intellectuelle comme le maintien d'un état d'alerte, d'une volonté constante de résister aux demi-vérités et aux idées reçues. » (Said, 1996, p. 38)

cœur même du projet social d'éducation. Leur rôle, qui s'exerce au quotidien et en présence d'un groupe d'élèves, consiste essentiellement à amener ceux-ci à réfléchir, à comprendre et à apprendre, par l'intervention éducative qu'ils pratiquent. Le projet d'enseignement est donc intimement lié au projet d'apprentissage de ceux-ci et vise l'avancement et la sanction des parcours scolaires, visée dont ils sont d'ailleurs responsables et redevables socialement, vu la délégation de pouvoir qu'ils ont reçue. Une telle intervention les oblige donc à devoir tout autant considérer les finalités éducatives et les objets de « savoirs à enseigner » précisés à l'échelle du système qu'à se préoccuper des trajets singuliers d'élèves, lesquels témoignent, rappelons-le, de dispositions à l'apprentissage et de profils de fonctionnement différenciés. Étant conviés à organiser un environnement d'apprentissage qui favorise la rencontre savoir-apprenant, les enseignants occupent une position déterminante de « créateurs » de climat, d'« ingénieurs » de la didactique et de « gestionnaires » de transactions socio-cognitives et affectives au sein de la classe. Cette posture « articulatoire » n'a rien d'une fonction technique qui les réduirait à des « passeurs » de contenus et à des « applicateurs » d'approches ou, encore, à des « gérants » de comportements d'élèves anonymes, commentaires qui ne sont d'ailleurs pas étrangers à l'accentuation de la préoccupation reliée à la professionnalisation de leur fonction. La logique qui guide les praticiens dans leurs interventions au quotidien, dont les enseignants et les enseignantes au premier chef, en est une d'animation d'une communauté d'apprenants, basée sur l'établissement d'une relation personnalisée avec chaque élève et axée sur une action didactique efficace, logique d'autant attestée que des enjeux d'institutionnalisation et de sanction des parcours sont en cause. Dans un tel contexte, il n'est pas étonnant que les requêtes des enseignants soient orientées sur des demandes de soutien et sur la disponibilité d'outils, ce qui leur confère souvent, à tort d'ailleurs, une réputation de techniciens et qui fait ombrage à la professionnalité de leurs gestes.

Le projet des décideurs-réformateurs : un projet sociopolitique, axé sur le cadrage des orientations du système et mu par une logique de continuité et d'uniformité – Les décideurs et les gestionnaires de l'éducation, qui règlent respectivement les dimensions politique et administrative de la mission éducative, ont comme mandat d'assurer la cohésion et la cohérence du système ; celui-ci participe d'une « affaire d'État », comme c'est le cas dans la plupart des pays développés. Le pilotage du système exige en effet que les responsables de l'éducation s'investissent dans la précision des orientations et à la mise en place de dispositifs aux différents paliers de la structure scolaire, et qu'ils s'assurent de l'existence d'encadrements législatifs,

réglementaires, pédagogiques et budgétaires correspondants³. L'histoire de l'éducation au Québec, notamment celle qui se situe depuis la réforme Parent jusqu'à nos jours, témoigne par les réformes instituées, de la mise en place et de la consolidation de l'infrastructure étatique établie⁴. Aussi, ce qui mobilise, au premier chef, les dirigeants du système d'éducation, et cela est particulièrement vrai en contexte de réforme comme c'est le cas actuellement, c'est le souci d'ajustement et de recadrage des orientations d'ensemble en fonction de l'évolution sociale et culturelle, orientations qui touchent tout autant les structures scolaires que les dimensions organisationnelle et pédagogique des enseignements à donner dans les écoles. Qu'ils soient commandés par des événements plus sporadiques d'ajustements conjoncturels de parcours ou qu'ils émanent d'une opération de révision d'ensemble, les choix effectués par les décideurs-réformateurs, notamment

-
3. On fait ici référence à la Loi sur l'instruction publique, à la politique éducative générale et aux politiques sectorielles qui s'y rattachent (évaluation, adaptation scolaire, etc.), aux régimes pédagogiques du primaire et du secondaire, aux instructions officielles, ainsi qu'aux règles budgétaires pour ne mentionner que ces encadrements. Sur le plan pédagogique, les programmes d'études constituent la pièce maîtresse. Les responsabilités du système d'éducation ont été discutées dans les deux rapports annuels du Conseil supérieur de l'éducation des années 1995-1996 et 1998-1999 consacrés respectivement aux thèmes du partage des pouvoirs et des responsabilités et de l'évaluation institutionnelle en éducation (CSE, 1996 ; CSE, 1999).
 4. La réforme Parent, dont les travaux se sont étendus sur quelques années, suggérait la création d'un système public d'éducation accessible à tous, géré par un ministère qui a vu le jour en 1964. La mise en place d'aménagements organisationnels et pédagogiques en vue de soutenir les enseignements de l'école obligatoire, la création des cégeps – formule inédite d'enseignement postsecondaire au Québec – et la création de l'Université du Québec et de ses constituantes en vue de favoriser l'accès aux études supérieures dans toutes les régions du Québec, ont occupé les énergies des décideurs et des gestionnaires de l'éducation jusqu'au milieu des années 1970 où s'est profilée une deuxième grande réforme. Obligatoire, celle-ci a donné lieu en 1979 à l'édiction d'une politique éducative d'ensemble appelée *L'école québécoise* (le livre orange), politique qui prônait, entre autres dans ses propositions de restructuration, la promulgation de politiques sectorielles structurantes (adaptation scolaire, évaluation pédagogique, milieux économiquement faibles) ainsi qu'une restructuration d'ensemble des programmes d'études dits par objectifs (les programmes bleus et verts du primaire et du secondaire). La troisième grande réforme, celle entamée par les États généraux sur l'éducation et qui débouche sur l'actuelle Politique éducative et Plan d'action, de même que sur la réforme du curriculum pour l'enseignement obligatoire est en voie d'implantation. Elle suggère également des changements aux autres niveaux de la structure scolaire (cégep, université). Entre ces trois moments forts de l'histoire de l'éducation au cours de cette période, des adaptations de moindre envergure ont aussi été effectuées.

ceux qui concernent le curriculum, s'inscrivent nécessairement dans le sens de la continuité historique et de la conformité sociale, en plus d'être influencés par les tendances lourdes exprimées et les orientations retenues au sein d'autres systèmes d'éducation. C'est ainsi que la plupart des pays industrialisés ont procédé, au moyen des réformes éducatives engagées au cours de la décennie 1990, à des ajustements importants pour tenir compte de l'évolution socioéducative, ainsi que le montrent les différents rapports de conjonctures produits en éducation. Les choix effectués sont tributaires, et c'est là le poids particulier que le politique fait porter à toute institution à caractère public, de la volonté des parents et des citoyens, ce qui suppose la considération de l'expression populaire et, en conséquence, la conciliation de points de vue et d'intérêts variés, voire souvent opposés. Au risque de surestimer la latitude d'action dont disposent les décideurs-réformateurs, il faut reconnaître qu'ils évoluent dans un espace politique en grande partie « préconfiguré » et qu'une série de contingences, et même d'« effets pervers » ou de systèmes, orientent et déterminent les choix effectués ; leur posture particulière les placent au carrefour de multiples avis, en présence d'aléas du social, de conventions, de normes ou de règles strictes souvent qualifiées d'incontournables⁵. La logique qui a cours alors au sein de la culture des décideurs en est une de recherche d'efficacité, de continuité et de conformité, de sorte que les changements proposés se situent le plus souvent dans la sphère du prévu et du praticable et ne donnent lieu, à proprement parler, qu'à des virages calculés et contrôlés, tant du point de vue paradigmatique que du point de vue des aménagements d'ordre organisationnel et pédagogique.

2.2. LE SENS DES CRITIQUES DES UNS ET DES AUTRES

Les perspectives qui viennent d'être évoquées concernant les projets spécifiques des acteurs issus des trois cultures institutionnelles, celles des chercheurs-formateurs, des praticiens et des décideurs-réformateurs, situent les logiques inspiratrices qui guident leur manière d'envisager les orientations éducatives ; elles nous permettent en quelque sorte de mieux

5. Prost (1992) signale que les pesanteurs du social l'emportent parfois sur les décisions du politique, la force des choses sur la volonté des acteurs. Il utilise l'expression d'« effets pervers » pour expliquer l'existence de conséquences qui n'ont été ni voulues ni prévues par eux et qui s'inscrivent en contradiction avec les objectifs explicites des politiques élaborées. Son propos est illustré à partir de deux réformes instituées en France (celles de Carcopino en 1941 et de Berthoin et Foucher entre 1959 et 1963) qui ont produit des effets contraires de ce qui avait été prévu (voir Prost, 1992, p. 208-210).

saisir l'ancrage et le sens des discours formulés dans le cadre de la présente réforme et d'en comprendre le ton. De quelle insatisfaction se réclame plus fondamentalement chacune de ces cultures, selon que l'on accepte de prendre acte de leur logique singulière ?

Le déni de la fonction critique des universitaires – En tant qu'acteurs concernés par les savoirs, les universitaires, qui prennent, selon les cas, les figures du « savant », de l'« expert » ou du « consultant », pour utiliser les distinctions d'Ardoino (1990), participent au discours de l'éducation et influencent les visées éducatives, bien que leurs projets soient distincts⁶. Leur contribution s'exprime ainsi tant par le rayonnement de leurs travaux que par leur participation, sur une base individuelle, au sein de comités ou de commissions au niveau des instances publiques. Toutefois, ce qui gêne plusieurs d'entre eux dans les opérations reliées à la réforme de l'éducation, c'est que les réformateurs semblent les cantonner dans un rôle de second ordre par rapport à leurs compétences spécifiques, plutôt que de les mettre à contribution dans les sphères qui les concernent. Ceux-ci ont l'impression, entre autres, d'avoir été peu informés et tenus à l'écart des travaux relatifs à l'édiction des programmes et de n'avoir été réquisitionnés que pour des fonctions de validation et de cautionnement « après-coup » des assises ou des choix retenus. Cette contribution est d'autant inacceptable pour certains que l'épistémologie de référence invoquée dans les programmes d'études n'arrive pas à secouer les fondements traditionnels de la conception du savoir, alors même que la problématique de la réussite éducative qui avait motivé la remise en cause du système d'éducation le commandait. Le peu d'importance accordée aux universitaires dans les prises de décision a d'ailleurs été souligné par Dubet (1999) et Van Zanten (2000), cette dernière affirmant que « les résultats de recherche sont utilisés pour légitimer des choix arrêtés d'avance ou pour valoriser diverses initiatives ». De plus, les attentes exprimées par les décideurs et les gestionnaires dans la formation des futurs enseignants aux programmes d'études inquiètent plus d'un formateur universitaire en raison de la vision utilitariste qui risque de marquer la formation à l'enseignement. Cette perspective est jugée réductrice compte tenu de la nécessité d'encourager une

6. Ardoino distingue diverses « silhouettes » qui prennent les figures du savant, de l'expert et du consultant. Ceux-ci répondent à des statuts, à des fonctions et à des rôles différenciés selon les projets ou les contrats institutionnels qui les lient et s'inscrivent dans des temporalités différentes : le savant est mu par un projet de production de connaissances ; l'expert obéit à une demande qu'il traite dans les limites de sa technicité propre vu la compétence qui le fait choisir ; le consultant est un praticien qui dépend d'un commanditaire et qui doit effectuer un travail « sur » une demande (voir Ardoino, 1990, p. 22-34).

réflexion critique « par rapport » ou « en marge » des visées des programmes sur les diverses questions d'apprentissage et d'enseignement. C'est donc, pour une bonne part, le déni de la fonction critique des universitaires qui semble être mis en cause dans les reproches formulés à leur endroit, même si, comme on l'a souligné précédemment, bon nombre d'entre eux s'investissent activement par leurs travaux ou au sein de différentes tribunes. Mais l'implication des universitaires dans des préoccupations à caractère théorique peut aussi prendre l'allure de distance vis-à-vis des problèmes d'ordre pratique soulevés dans le milieu de l'éducation, la distanciation critique qui caractérise leur fonction étant interprétée par certains de manière « protectionniste » et s'exerçant parfois plus en fonction des milieux de pratique ou des événements éducatifs que par rapport aux objets d'études. Vue de l'extérieur de cette culture, une telle attitude peut donner l'impression d'une critique « en surplomb » des choix et des pratiques éducatives exercés. Des universitaires se montrent par ailleurs surpris, voire choqués, des remarques de plusieurs praticiens qui les confinent à un isolement de « tour d'ivoire », sans préoccupation pour le travail sur le « terrain », alors même que la réflexion est à la base de leur fonction, comme on l'a dit précédemment. Ils s'inquiètent, avec raison d'ailleurs, de l'invocation de références épistémologiques non conformes aux théories qui leur donnent sens, ou des « bricolages » et des glissements conceptuels auxquels leurs travaux donnent lieu, même s'ils comprennent que certaines postures théoriques puissent être débattues au sein des projets sociopolitique ou scolaire.

L'ignorance de la fonction réflexive des enseignants – Les enseignants de l'école obligatoire sont directement concernés par la réforme éducative, bien qu'à des degrés différents, ceux-ci étant considérés comme les piliers du changement en éducation. Ce qui semble s'exprimer dans les critiques qu'ils formulent au regard de l'implantation des programmes, c'est la crainte de voir la mécanique d'application prendre le pas sur la clarification du sens même de l'intervention à mettre en œuvre par rapport à ceux-ci au sein d'un milieu donné. Plutôt que de mettre l'accent sur une opération modélisante et applicationniste en vue de démontrer « que ça marche », des enseignants auraient souhaité, moyennant des adaptations locales pertinentes, une opération d'appropriation à caractère investigateur et analytique, un peu comme ce fut le cas pour les écoles-pilotes ciblées. Cela leur aurait permis d'effectuer la saisie des ancrages d'une approche par projets au quotidien, de cerner la dynamique qui l'engendre, qui l'anime ou qui l'entrave au sein de la classe et à l'intérieur d'un même cycle, d'exercer la praticabilité des compétences sur le plan de l'évaluation et de vérifier l'impact des contraintes par rapport à ces choix. Il est reconnu que toutes ces actions nécessitent un rythme d'implantation plus réaliste accordé aux « couleurs » particulières des milieux. De telles visées auraient d'ailleurs pu susciter des entreprises et des recherches collaboratives entre les écoles et le milieu

universitaire dans les régions, rapprochement souhaité par plusieurs enseignants et universitaires (Martinand, 2001). Pour bon nombre d'acteurs, c'est une culture de réflexion sur l'action qu'il conviendrait d'encourager au sein des écoles, de manière à dépasser la quête de recettes ou de trucs efficaces ou le recours à un matériel stéréotypé, reproches si souvent formulés à leur endroit par des collègues progressistes ou par des universitaires. Comme les enseignants doivent gérer diverses contraintes au quotidien – contraintes institutionnelles et curriculaires, contraintes didactiques, contraintes d'ordre personnel –, ils sont amenés à poser, à différents moments de leur action en classe, des jugements professionnels en vue de soutenir la relation avec chaque élève et de garder le cap sur l'apprentissage, ce qui en fait des « praticiens réflexifs », pour utiliser l'expression de Schön (1983). Les enseignants souhaitent être reconnus comme tels et se disent gênés par certains jugements condamnatoires vis-à-vis de leurs pratiques, sans que ceux qui les énoncent soient toujours au fait des contraintes de l'action. Compte tenu des attentes élevées exprimées à leur endroit par rapport au renouvellement de l'approche pédagogique, il semble que les décideurs-réformateurs se soient montrés timides dans la manière d'encourager la fonction réflexive des enseignants, démarche qui leur permettrait d'effectuer une lecture critique et partagée des faits didactiques et pédagogiques, la marge de manœuvre tant souhaitée par eux s'exprimant d'ailleurs justement sur ce plan. Plusieurs pédagogues reconnaissent d'ailleurs qu'ils ne peuvent faire l'économie d'une telle démarche, d'autant qu'ils doivent organiser des activités signifiantes et instaurer un climat favorable à l'apprentissage au sein de leur classe. À cet égard, il peut paraître étonnant que, au-delà du seul message syndical, les enseignants n'aient pas davantage insisté sur la nécessité d'un accompagnement systématique soutenu auprès des autorités locales en vue de s'approprier l'approche par projets suggérée, alors même qu'ils ont eu à subir, au cours des dernières années, le retrait d'un tel soutien dans les commissions scolaires.

La banalisation de la fonction orientante et organisatrice des décideurs et des gestionnaires – Occupant une position stratégique dans le pilotage des orientations éducatives et dans la gestion des changements à instaurer, les décideurs et les gestionnaires de l'éducation sont souvent sujets à critiques dès qu'ils se proposent de fixer ou de réorienter les choix éducatifs, comme c'est le cas pour la présente réforme en éducation. Les sciences de la gestion montrent en effet qu'il n'est pas facile d'orchestrer des changements d'ordre systémique à cause des arrimages à effectuer entre les besoins éducatifs exprimés et les attentes des milieux. Lors de la consultation des États généraux sur l'éducation, les décideurs-réformateurs ont souhaité associer les acteurs universitaires et scolaires à la réforme projetée dès lors, en les invitant à formuler leurs vues au sein des différentes tribunes régionales et nationale, à l'instar des autres citoyens. Si plusieurs se sont prêtés à

l'exercice démocratique mis en œuvre dans toutes les régions du Québec, bon nombre n'y ont pas prêté attention, alors même que la réforme à venir était à l'agenda du législateur. Les critiques actuelles formulées à l'endroit des décideurs-réformateurs insistent d'ailleurs, le plus souvent, sur la méconnaissance qu'ils auraient des fondements ou des enjeux qui inspirent l'acte éducatif, si ce n'est qu'elles soulignent le manque de sensibilité « humaniste » dans les choix effectués et l'affectation de ressources. Même si des décideurs et des gestionnaires ont pris acte de la nécessité de s'affranchir d'une gestion à caractère bureaucratique en se montrant plus réceptifs vis-à-vis des exigences d'une gouvernance accordée aux cultures d'établissement et aux compétences des acteurs locaux, ainsi que les y invitait le Conseil supérieur de l'éducation (1993), il semble que la réputation de « gérant centralisateur et mécaniste » des affaires éducatives et d'« étranger de la base » soit toujours tenace dans l'esprit de plusieurs personnes⁷. Ces représentations contribuent à entretenir, au sein des cultures universitaire et scolaire, une vision « désincarnée » de la gestion et à réduire ses dimensions politique et administrative à de simples réflexes d'intendance, dépouillés de toute référence à des idéaux éducatifs ou de toute préoccupation pour l'élève et pour les acteurs éducatifs, alors même que le caractère social, public et démocratique de la mission éducative ainsi que le caractère humain des visées et des activités de gestion sont reconnus (CSE, 1993). La gestion éducative souffre encore, dans l'esprit de plusieurs, d'une banalisation de ses fonctions d'orientation et d'organisation, alors même que les choix à arbitrer et les « équilibres » à trouver constituent une entreprise médiatrice complexe. S'il est normal et nécessaire de dénoncer les manifestations d'incurie ou les travers bureaucratiques dans la planification, l'opérationnalisation et l'évaluation des visées éducatives, il est en

7. Au cours de la dernière décennie, de nombreuses études ont porté sur la dynamique du changement au sein des organisations ainsi que sur les exigences de leadership à assumer, le modèle de gestion bureaucratique endossé au sein des administrations publiques étant de plus en plus critiqué et montrant ses limites sur le plan de l'efficacité, alors même qu'il prétendait l'assurer. Des exhortations visant à remettre en cause un tel modèle ont été formulées pour relever les défis liés à l'instauration d'une société du savoir (Drucker, 1989 ; Mintzberg, 1990 ; Crozier, 1989 ; Aktouf, 1989). Ce modèle, dont la perspective dite « techno-rationnelle » est axée sur la définition de buts et de règles et sur le maintien de structures formelles et hiérarchisée pour en encadrer la mise en œuvre (Weber, 1971 ; Crozier, 1991 ; Scott, 1992), amarque très fortement les modes de penser et d'agir au sein des administrations publiques, dont ceux en éducation, modèle qui met l'accent sur « l'administration des choses » ou la structure, plutôt que sur le « gouvernement des personnes » ou la culture d'établissement. Dans son rapport annuel 1991-1992, le Conseil supérieur de l'éducation suggérerait la nécessité d'un autre modèle de gestion mieux accordé aux exigences de la société du savoir (voir, CSE, 1993).

revanche risqué d'ignorer les contraintes réelles que ces opérations recèlent ou de les dépouiller de tout souci éthique. Au risque d'être taxés d'irresponsabilité dans la gestion des affaires éducatives, les décideurs et les gestionnaires doivent à la fois se préoccuper de la prévision et du long terme tout autant qu'agir dans l'urgence du quotidien, ce qui suppose qu'ils conjuguent capacité de vision et propension pour l'action. Ceux-ci ne seraient pas non plus situés en marge de la mission dont ils ont à témoigner et du sillon des « valeurs » qui lui donnent sens, pas plus qu'ils ne sont interdits de toute référence à des valeurs personnelles dans les arbitrages et les choix qu'ils ont à faire (Lucier, 2001). On peut comprendre que, dans le cadre d'une réforme éducative, les décideurs-réformateurs se montrent soucieux de tenir compte des avancées théoriques les plus prometteuses des « savants » et de s'associer à des « experts » et à des « consultants », pour qu'ils jouent un rôle d'éclaireurs ou d'indicateurs par rapport aux orientations éducatives fécondes, tout autant d'ailleurs que d'obtenir l'adhésion des enseignants pour l'instauration de pratiques novatrices et réalistes dans les écoles, même si des acteurs issus de ces deux milieux leur opposent des réactions de silence ou de repli stratégique, quand ce ne sont des critiques sévères.

3. POUR L'ÉTABLISSEMENT D'UN ETHOS DE COLLABORATION ENTRE LES DIFFÉRENTES CULTURES INSTITUTIONNELLES

La dynamique engendrée dans le débat social et éducatif à propos de la mise en œuvre de la réforme suscite des discours en parallèle qui sont davantage inspirés, selon nous, des cadres de référence respectifs des acteurs au sein de leur culture d'appartenance. La création d'une synergie de vues au regard des visées éducatives, utopie inspiratrice susceptible d'interpeller les différents acteurs, est toutefois nécessaire, bien qu'elle ne puisse s'imposer d'office du seul fait qu'elle soit souhaitée. Elle suppose une reconnaissance plus franche des différentes contributions tout autant qu'un partage résolu et négocié des visées éducatives mises de l'avant.

L'établissement d'un *ethos* de collaboration, perspective que la rhétorique éducative assimile à la notion de partenariat et convoque à titre de condition essentielle du changement à instaurer, exige qu'un regard plus haut et plus loin puisse être porté sur le projet sociopolitique d'éducation, projet collectif d'intérêt supérieur susceptible d'interpeller tous les acteurs concernés, y compris les parents et les autres citoyens. Quelques

considérations préalables méritent toutefois d'être rappelées, sans quoi des malentendus risquent de persister et d'avoir un effet paralysant sur les complicités à établir.

3.1. QUELQUES PRÉALABLES À CONSIDÉRER

Des mouvements contradictoires entre les logiques institutionnelles respectives – Une première considération porte sur la nécessité de prendre acte de l'existence de mouvements contradictoires entre les logiques des différentes cultures, celles-ci se heurtant souvent entre elles, ce qui suppose de la souplesse chez les différents acteurs. Par exemple, les visées d'uniformisation qui caractérisent la posture des réformateurs et des concepteurs de programmes vont nécessairement à l'encontre du modèle de diversité qui structure la culture scolaire : les écoles sont enracinées dans des milieux différents, font face à des contextes et à des problématiques variés, et accueillent des populations diversifiées. De la même manière, la fonction universitaire, qui en est essentiellement une de réflexion et de distanciation critique malgré le souci d'ancrage contextuel qu'elle peut invoquer, est susceptible de contrarier les contingences et l'agenda de l'action « au quotidien », perspective avec laquelle les réformateurs et les praticiens du milieu scolaire doivent obligatoirement composer, même si une « nouvelle alliance » entre les acteurs des différentes cultures (Hadj et Baillé, 1998) est aussi souhaitée par certains. Sous prétexte d'ouverture, l'une ou l'autre culture ne peut faire l'impasse sur ses propres responsabilités au profit de la considération des intérêts ou des exigences internes des autres cultures ; en revanche, l'une ou l'autre culture ne peut, non plus, ignorer les contraintes réelles des autres acteurs. Aussi, il nous faut admettre que la différence de mandats qui règlent les cadres d'opérations respectifs de chacune des cultures institutionnelles suppose inévitablement l'existence de tensions à gérer sur le plan de la dynamique éducative d'ensemble, ce qui est souvent considéré comme un frein ou une rupture dans les échanges entre les acteurs.

Une asymétrie en ce qui a trait aux pouvoirs et aux responsabilités – Une deuxième considération nous invite à tenir compte, dans le cas précis de la gestion des visées éducatives à l'échelle du système, de la prépondérance des décideurs dans le pilotage des affaires éducatives, lequel tient, rappelons-le, du « devoir d'État », ce qui suppose de prendre acte de l'asymétrie en ce qui a trait aux pouvoirs des autres acteurs sur ce plan. Ceux-ci ne peuvent donc que composer avec telle contrainte et, partant, négocier leur espace d'influence dans l'orientation des choix du système. Dans cette optique, la participation des acteurs universitaires et scolaires aux diverses consultations menées au sein du système éducatif ne peut être écartée sur une base permanente, sous prétexte de désaccord ou de préservation d'une

posture critique, selon le cas, pas plus qu'elle ne peut soumettre le pouvoir politique. Là comme ailleurs, la stratégie de la « chaise vide » est risquée et ne peut que desservir la cause du projet d'éducation. Toutefois, ces acteurs doivent pouvoir compter sur l'existence de formules de participation réelles et opérantes au sein des diverses tribunes ministérielles, formules qui mettent à profit leurs travaux et l'expertise spécifique qu'ils détiennent et qui vont au-delà des seules consultations ponctuelles menées à l'occasion des virages majeurs du système d'éducation. Plusieurs insatisfactions exprimées à la suite de la mise en œuvre de la réforme témoignent de l'insuffisance de la place effective laissée aux universitaires et aux enseignants dans la précision des choix éducatifs, au-delà de l'ouverture effectuée dans le cadre des États généraux sur l'éducation, expérience qui en amène maintenant plusieurs à faire montre de prudence dans leur investissement.

La diversité des points de vue au sein d'une même culture institutionnelle – Dans la lignée de ce qui vient d'être dit, il y a lieu aussi de rappeler, et c'est là la troisième considération, que les acteurs qui œuvrent au sein d'une même culture ne partagent pas nécessairement des points de vue identiques au regard des orientations ou des questions éducatives, ce qui suppose une acceptation de la diversité à l'intérieur d'une culture donnée. Même si l'on admet, sur le plan des principes, une telle variété, l'idée de bloc monolithique ou de vision commune s'impose souvent naturellement de l'extérieur, bien qu'à tort, ce qui donne l'impression que la représentativité à assurer auprès d'instances consultatives en éducation peut être facilement assurée. En outre, la sociologie des organisations et des réseaux nous montre que, malgré l'adhésion à la mission institutionnelle au sein d'une culture donnée, les acteurs de cette culture reformulent, pour eux, le sens de leur engagement, à partir des enjeux et des intérêts personnels qui les concernent. Tenant compte de tels enseignements et les reliant à la préoccupation de plusieurs intervenants soucieux de faire entendre leurs voix, il faut admettre que la question du consensus en éducation reste une entreprise tout aussi relative que limitée, les choix retenus en bout de course ne pouvant rallier l'ensemble des acteurs éducatifs. Le sentiment éprouvé par des universitaires à l'effet de ne pas être assez écoutés dans le cadre de la rénovation des programmes d'études est sans doute d'autant plus vif que ceux-ci ne souscrivent pas, au sein de leur propre culture institutionnelle, à un projet commun, pas plus qu'ils ne partagent le même cadre épistémologique de référence dans leurs travaux, leur indépendance et leur autonomie de chercheurs, faisant de chacun d'eux une institution dans l'Institution. D'autre part, il faut aussi reconnaître que les postures individuelles affichées par les acteurs « invités » aux instances de consultation, quelle que soit leur culture, sont le plus souvent basées sur leur rayonnement personnel et influencées par leur parcours professionnel, ce qui donne lieu, comme c'est souvent le cas d'ailleurs, à des critiques de la part de leurs propres collègues.

Des connivences « discutables » entre des acteurs des différentes cultures – S'il existe des divergences de vues entre les acteurs des différentes cultures institutionnelles à propos des perspectives éducatives envisagées, il faut admettre aussi que des initiatives les portent à collaborer. Mais il est toutefois des connivences « discutables » qui font l'objet d'une inquiétante unanimité et qui ne manquent pas de souder indirectement les positions entre les acteurs, malgré les effets nuisibles qu'elles peuvent avoir sur la compréhension de phénomènes éducatifs, sur l'évolution des besoins ou sur l'action commune à entreprendre. Il est intéressant de voir comment certains propos peuvent tenir lieu de « vérités » à force d'être répétés, alors même que des nuances mériteraient d'être apportées par les acteurs eux-mêmes pour en mieux fonder le sens. Le discours sur la question des « compressions budgétaires » dans le secteur de l'éducation, question importante et circonstanciée, évoquée *ad nauseam* dans les conversations courantes depuis les quinze dernières années, constitue un exemple éloquent de cette « collusion douce » entretenue entre acteurs des cultures universitaire et scolaire, qui imputent une grande partie des problèmes en éducation à des réductions budgétaires, alors que, d'une part, des études montrent bien l'influence de facteurs liés aux cultures d'école, aux approches pédagogiques, aux tâches scolaires et à l'investissement des élèves et que, d'autre part, l'examen des paramètres éducatifs montre l'influence d'une série de facteurs dans l'augmentation des coûts de système. Une telle collusion n'est d'ailleurs pas sans se répercuter, par mimétisme, dans les discours des étudiants et des étudiantes qui se destinent à l'enseignement – plusieurs d'entre eux invoquant le « mantra » des compressions budgétaires dans leurs travaux universitaires pour justifier le manque de services dans les écoles – ni sans « reproduire » chez eux une manière réductrice d'envisager les questions de l'intervention éducative et du financement des coûts des services publics d'éducation⁸. Si des accroc à la logique de rationalité apparaissent, à l'occasion, dans les discours et agissent à la manière de « respirations » entre les acteurs concernés, il faut aussi voir qu'ils contribuent à faire dévier la réflexion par rapport à la recherche commune de solutions aux problèmes soulevés en éducation. D'autres connivences « suspectes », telles celles qui sont entretenues par rapport au caractère « traditionnel » des enseignements offerts dans les écoles, au travers « théorique » des contributions des chercheurs ou, encore, au « laxisme » des parents, pour ne nous en tenir qu'à celles-là, produisent, elles aussi, un effet d'affaiblissement des contributions

8. Sur un groupe de 160 étudiants et étudiantes inscrits à l'un de nos cours au niveau du baccalauréat en enseignement secondaire (*Intervention et élèves en difficulté*), près des trois quarts d'entre eux ont invoqué un tel argument dans leur travail de fin de session, sans qu'ils fassent référence à des facteurs explicatifs autres.

des acteurs de l'une ou de l'autre culture, alors même que les opinions exigent d'être nuancées et souvent même redressées. Comme l'entreprise de collaboration exige que chacun puisse prendre sa place de manière significative auprès des autres, il faut voir que certaines « complicités » ne font qu'accroître la distance entre les acteurs et leur faire douter de leurs compétences respectives.

CONCLUSION

Les reproches formulés par les différents acteurs au regard des visées et des actions envisagées dans le cadre de la réforme éducative au Québec témoignent de réquisitoires qui vont au-delà de simples insatisfactions de passage. La réforme éducative instituée, événement situé dans un lieu et un temps donnés, agirait ainsi à la manière d'un révélateur de tensions qui existeraient entre ces acteurs, eux-mêmes, avons-nous dit, porteurs de cultures différenciées. Dans une certaine mesure, il nous faut admettre que ces tensions sont normales, voire inévitables, et qu'elles sont même nécessaires, pour qu'un nouvel équilibre puisse s'instaurer. Il nous faut toutefois miser sur une volonté de dépassement de ces tensions de la part des différents acteurs qui irait dans le sens de nouveaux espaces à explorer, espaces d'argumentation réciproque (Dubet, 1994) pour l'émergence de débats à tenir, espaces d'intercompréhension (Habermas, 1987) pour la construction de consensus à établir, espace institutionnel d'autonomie (CSE, 1998b) pour s'autoriser une latitude d'action. Une véritable réforme en éducation ne peut faire l'économie de la création de tels espaces médiateurs entre les cultures. Elle invite à une négociation des visions qui accepte la présence d'« acteurs interface » pour utiliser l'expression de Wenger (cité dans Chanal, 2000, p. 23), c'est-à-dire de « facilitateurs de débats qui interviennent parfois comme médiateurs dans la recherche de compromis difficiles ».

Qui peut exercer une telle médiation dans un contexte social et éducatif qui parle de plus en plus de réingénierie des mécanismes étatiques et de gouvernance locale des institutions, au Québec comme ailleurs ? Ainsi, il serait illusoire, pour ne pas dire contre-productif, de penser que les tentatives de rapprochement puissent être pilotées « de l'extérieur » du système par des professionnels ou des experts de la communication, étrangers aux cultures institutionnelles existantes. Il est plus réaliste de souhaiter que les tentatives de connexion viennent « de l'intérieur » même de chacune des cultures, par l'entremise d'intervenants, convaincus de la nécessité d'un élargissement des vues, étant eux-mêmes en démarche de questionnement

par rapport aux nouveaux défis à poursuivre et s'étant eux-mêmes déjà engagés dans des projets à caractère collaboratif qui les placent en contact avec les intervenants des autres cultures.

En ce sens, le cas des directeurs des écoles nous semble intéressant. Sachant qu'ils doivent tenir compte des exigences de la pratique des enseignants tout en convenant que les visées de la réforme invitent à revoir les manières de penser la pédagogie et la didactique, plusieurs sentent bien qu'il leur faut désormais s'ouvrir aux questionnements qui émanent des projets des chercheurs en éducation et en accueillir le potentiel de réflexion qu'ils recèlent pour l'action. Pour ne parler que de ces acteurs institutionnels identifiés à la culture de gestion et placés à mi-chemin entre les prescriptions du système et les exigences concrètes de la pédagogie en acte, ils sont nombreux à penser qu'ils ne peuvent plus être les répondants de la seule culture dite « normative ». Selon qu'ils souscrivent à des visées de pilotage de l'innovation et de développement dans leur école respective, comme l'y invite la réforme éducative, ils voient le carcan et la paralysie qu'entraîne le maintien d'une vision « protectionniste » de leur rôle traditionnel. Une telle prise de conscience en fait, en quelque sorte, de véritables « acteurs interface », ce qui n'est toutefois pas exempt de défis.

BIBLIOGRAPHIE

- Aktouf, O. (1989). *Le management entre tradition et renouvellement*, Boucherville, Gaëtan Morin.
- Ardoino, J. (1990). « Les postures (ou impostures) respectives du chercheur, de l'expert et du consultant », dans J. Ardoino et G. Mialaret (dir.), *Les nouvelles formes de la Recherche en Éducation au regard d'une Europe en devenir*, Paris, Matrice-Andsha, p. 22-34.
- Arpin, R. (1997). « Dans une école en transformation : cinq défis pour l'avenir », *L'Action nationale*, 87(4), p. 9-40.
- Bindé, J. (2000). « L'éducation au XXI^e siècle : l'éducation pour tous tout au long de la vie », *Futuribles*, février, 250, p. 5-22.
- Bonami, M. et M. Garant (dir.) (1996). *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Bourdieu, P. (2001). *Contre-feux 2*, Paris, Raisons d'agir.
- Boutin, G. et L. Julien (2000). *L'obsession des compétences : son impact sur l'école et la formation des enseignants*, Montréal, Éditions Nouvelles.
- Caillot, M. (1996). « La théorie de la transposition didactique est-elle transposable ? », dans C. Raisky et M. Caillot (dir.), *Au-delà des didactiques, le didactique : débats autour de concepts fédérateurs*, Paris, Bruxelles, De Boeck Université, p. 19-35.

- Centrale des syndicats du Québec (2000). *Réforme de l'enseignement primaire et secondaire : le ministre doit ralentir le pas*, (en ligne : <http://www.csq.qc.net/fiche3/fiche453.html>).
- Centrale des syndicats du Québec (2001). *Un enseignant sur deux doute des effets de la réforme sur la réussite scolaire*, (en ligne : <http://www.csq.qc.net/section23/nouvelles/nouvelle819.html>).
- Chanal, V. (2000). « Communautés de pratique et management par projet : à propos de l'ouvrage de Wenger (1998) *Communities of Practice : Learning, Meaning and Identity* », *Management*, 3(1), p. 1-30.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La pensée sauvage.
- Commission des États généraux sur l'éducation (1996a). *Exposé de la situation*, Québec, Ministère de l'Éducation.
- Commission des États généraux sur l'éducation (1996b). *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*, Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation, Québec, Ministère de l'Éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation (1993). *La gestion de l'éducation : nécessité d'un autre modèle*, Rapport annuel 1991-1992 sur l'état et les besoins en éducation, Sainte-Foy, Le Conseil.
- Conseil supérieur de l'éducation (1995). *Pour la réforme du système éducatif : dix années de consultation et de réflexion*, Avis à la Ministre de l'Éducation, Sainte-Foy, Le Conseil.
- Conseil supérieur de l'éducation (1996). *Pour un nouveau partage des pouvoirs et responsabilités en éducation*, Rapport annuel 1995-1996 sur l'état et les besoins en éducation, Sainte-Foy, Le Conseil.
- Conseil supérieur de l'éducation (1998a). *Pour un renouvellement prometteur des programmes à l'école*, Avis à la Ministre de l'Éducation, Sainte-Foy, Le Conseil.
- Conseil supérieur de l'éducation (1998b). *L'école, une communauté éducative : voies de renouvellement pour le secondaire*, Avis à la Ministre de l'Éducation, Sainte-Foy, Le Conseil.
- Conseil supérieur de l'éducation (1999). *L'évaluation institutionnelle en éducation : une dynamique propice au développement*, Rapport annuel 1998-1999 sur l'état et les besoins en éducation, Sainte-Foy, Le Conseil.
- CROP Recherche marketing Sondage d'opinion (2001). *La réforme de l'éducation*, Sondage d'opinion auprès des enseignantes et enseignants du préscolaire et du premier cycle du primaire pour la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE), (en ligne : <http://www.csq.qc.net/sondage.pdf>).
- Crozier, M. (1989). *L'entreprise à l'écoute : apprendre le management post-industriel*, Paris, InterÉditions.
- Crozier, M. (1991). *État modeste, État moderne : stratégies pour un autre changement*, Paris, InterÉditions.

- Drucker, P.F. (1989). *Les nouvelles réalités : de l'État-providence à la société du savoir*, Paris, InterÉditions.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil.
- Dubet, F. (1999). « Du côté de l'action », *Sociologie du travail*, 41, p. 79-88.
- Eisner, E.W. (1992). « Curriculum ideologies », dans P.W. Jackson (dir.), *Handbook of Research on Curriculum, A Project of the American Educational Research Association*, New York, Macmillan Publishing Company, Toronto, Maxwell Macmillan Canada, New York, Maxwell Macmillan International, p. 302-326.
- Fédération des commissions scolaires du Québec (2000). « Table nationale de suivi à l'implantation de la réforme », *Bulletin Express*, 33(4), décembre.
- Forquin, J.C. (1996). *École et culture*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Freitag, M. (1996). « La "technocratisation" de la recherche et l'abandon du projet pédagogique en sciences sociales », dans Y. Lenoir et M. Laforest (dir.), *La bureaucratisation de la recherche en éducation et en sciences sociales ; Constats, impacts et conséquences*, Sherbrooke, Éditions du CRP, p. 41-62.
- Gather Thurler, M. (1998). « Rénovation de l'enseignement primaire à Genève : vers un autre modèle de changement », dans F. Cros (dir.), *Dynamiques du changement en éducation et en formation : Considérations plurielles sur l'innovation*, Paris, INRP, IUFM de Versailles, p. 229-257.
- Godart, L. et R. Pierre (2000). « Un problème didactique : la définition des objectifs du Nouveau Programme, [notamment au primaire] [examen critique] », *Québec français*, 119, p. 46-49.
- Groupe de travail sur le curriculum (1997). *Réaffirmer l'école : prendre le virage du succès*, Rapport, Québec, Ministère de l'Éducation.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*, Tome 1, Paris, Fayard.
- Hadji, C. et J. Baillé (1998). *Recherche et éducation. Vers une « nouvelle alliance ». La démarche de preuve en 10 questions*, Paris, Bruxelles, De Boeck Université.
- Huberman, M. et M. Gather Thurler (1991). *De la recherche à la pratique : éléments de base et mode d'emploi*, Berne, Lang.
- Johsua, S. (1999). *L'École entre crise et refondation*, Paris, La Dispute.
- Jonnaert, Ph. (2001). « La thèse socioconstructiviste dans les nouveaux 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. 223-230.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Guérin.
- Lesemann, F. (2001). « Réflexions sur la mission actuelle de l'université », *Argument*, 3(2), p. 60-73.
- Lessard, C. (1994). « L'école de l'an 2000 : quatre défis à relever sans tarder ! », *Revue des sciences de l'éducation*, 20(3), p. 547-561.

- Lucier, P. (2001). « L'éthique et l'administration publique », *Éthique publique*, 3(1), p. 78-84.
- Mabilon-Bonfils B. et L. Saadoun (2001). *Sociologie politique de l'école*, Paris, Presses universitaires de France.
- Martinand, J.L. (1992). « Approches de la didactique : table ronde », dans J. Colomb (dir.), *Recherches en didactiques : contribution à la formation des maîtres*, Paris, Institut national de recherche pédagogique, p. 25-26.
- Martinand, J.L. (2001). « Table ronde : la place de la recherche pédagogique dans la réforme des systèmes d'éducation », *Revue française de pédagogie*, 135, p. 99-116.
- Michel A. (2000). « Une école pour un monde nouveau », *Futuribles*, avril, 252, p. 51-70.
- Ministère de l'Éducation (2000). *Virage express*, 211, 30 mai.
- Mintzberg, J. (1990). *Le management : voyage au centre des organisations*, Paris, Éditions d'Organisation ; Montréal, Agence d'Arc.
- Morin, E. (1999). *La tête bien faite. Repenser la réforme. Réformer la pensée*, Paris, Seuil.
- Petrella, R. (2000). *L'éducation, victime de cinq pièges : à propos de la société de la connaissance*, Montréal, Fides, p. 17-24.
- Prost, A. (1992). *Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*, Paris, Seuil.
- Said, E.W. (1996). *Des intellectuels et du pouvoir*, Paris, Seuil.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner : How Professionals Think in Action*, New York, Basic Books.
- Scott, W.R. (1992). *Organisations : Rational, Natural and Open Systems*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.
- Tardif, J.C. (1992). « Les défis de l'école de l'an 2000 », *L'Action nationale*, 82(5), p. 669-679.
- Turcotte, P.-E. (1996). « Le chercheur et le bureaucrate, deux acteurs en chassé-croisé », dans Y. Lenoir et M. Laforest (dir.), *La bureaucratisation de la recherche en éducation et en sciences sociales. Constats, impacts et conséquences*, Sherbrooke, Éditions du CRP, p. 157-169.
- Van Zanten, A. (2000). « Les sciences sociales et l'école », dans A. Van Zanten (dir.), *L'école, l'état des savoirs*, Paris, La découverte, p. 5-13.
- Weber, M. (1971). *Économie et société*, Paris, Plon.
- Woods, P., B. Jeffrey, G. Troman et M. Boyle (1997). *Restructuring Schools, Reconstructing Teachers : Responding to Change in the Primary School*, Buckingham, Open University Press.

CHAPITRE

**La dynamique de construction
d'un programme**
Le cas de la géographie au Québec
(1998-2001)

Suzanne Laurin
Université du Québec à Montréal
(laurin.suzanne@uqam.ca)

RÉSUMÉ

Un ministère de l'Éducation a d'abord une fonction normative, celle de prescrire des programmes qui deviennent la norme à suivre à l'école. Or, des auteurs ont montré la grande difficulté des sociétés démocratiques à définir aujourd'hui cette norme éducative. En prenant appui sur le cas du programme de géographie, l'auteure étudie la tension qui existe entre cette norme en rupture et le dit paradigme socioconstructiviste qui « s'impose » en éducation au Québec. La démarche méthodologique vise à décrire la dynamique de construction d'un programme à partir essentiellement du discours du comité qui l'élabore. Le chapitre comporte quatre parties. Les deux premières concernent l'appropriation de la notion de compétence et la construction des compétences géographiques ; ensuite, les principales tensions dans le discours argumentatif du comité sont analysées ; enfin, un regard critique est posé sur cet épisode de la construction du programme de géographie.

Comment les responsables de l'élaboration d'un programme « construisent »-ils, en situation, ce qui deviendra la connaissance disciplinaire de référence à l'école ? Cette question met en jeu l'« écart à la norme » qui permet cette construction. En effet, le ministère de l'Éducation a d'abord la fonction normative de prescrire des programmes qui deviennent la norme à suivre à l'école, celle qui sera évaluée et comparée. Or, des auteurs ont montré la grande difficulté des sociétés démocratiques à définir cette norme éducative (Dubet et Martuccelli, 1996). L'école est une institution typique de la modernité démocratique et la rupture du consensus éducatif est désormais une donnée irrévocable (Gauchet, 1985). Aussi, le changement de paradigme évoqué par Jonnaert (2001) s'effectue-t-il dans ce contexte où la norme est plus floue. Dans la réforme des programmes au Québec, il y a donc à mon sens un réel paradoxe à vouloir imposer la « norme du socioconstructivisme » aux enseignants. Comment ce paradigme peut-il devenir une norme en matière d'enseignement et d'apprentissage ? Comment un organisme politique à fonction normative, tiraillé entre plusieurs groupes d'intérêts, peut-il élaborer des programmes dans une perspective socioconstructiviste ? D'ailleurs, le socioconstructivisme peut-il « exister » ailleurs que dans la tête du chercheur ? Cette situation paradoxale incite à étudier comment, en amont de l'école, les personnes responsables de l'élaboration des programmes scolaires construisent cette « norme floue ».

Cette construction se prépare par un long travail effectué dans un grand nombre de tensions dont celles entre la politique, où l'éducation est l'enjeu de pouvoir d'un appareil d'État mondialisé, et le politique, où l'éducation est un enjeu humain et civique ; celles entre les contraintes de la réalité donnée et les obstacles cognitifs que le sujet-acteur doit dépasser dans tout acte de penser (le construit) ; celles entre l'expérience acquise de chaque personne et le projet collectif en développement. Il faut également tenir compte de la distance que plusieurs chercheurs ont d'ailleurs étudiée entre les idées en circulation et la prise de décision dans l'action.

À ma connaissance, il n'existe pas d'écrit qui explicite le processus de construction d'un programme de géographie au Québec à partir de l'analyse de la dynamique interne d'un groupe de travail¹. L'objectif de ce chapitre est donc de rendre compte de ces conditions d'élaboration, à partir du principe commun à toutes les épistémologies constructivistes : la valeur

1. J'ai collaboré aux travaux du Comité de géographie à titre de consultante de 1998 à 2002. J'ai donc été engagée depuis 1998 dans la démarche collective d'élaboration du programme en même temps que j'adoptais la posture de recherche de l'observation participante. Ce comité était alors composé de trois enseignantes et de deux enseignants du secondaire, d'une conseillère pédagogique, de la rédactrice du programme et de moi-même.

de la connaissance ne peut se concevoir comme indépendante du sujet connaissant, c'est-à-dire, dans le cas qui nous occupe, des membres du Comité de programme de géographie. Cette analyse peut servir à mieux comprendre les difficultés qui animent, à leur tour, les enseignants de géographie dans l'appropriation du nouveau programme. Mais ce qu'elle vient surtout éclairer, c'est la nature des enjeux en cause dans l'élaboration d'un programme. Dans ce sens, les chercheurs et les divers intervenants en éducation auront-ils davantage tendance à tenir compte des contradictions qui caractérisent forcément le projet politique éducatif d'une société.

La démarche méthodologique vise à décrire, de l'intérieur de ce groupe de travail, la dynamique de construction d'un programme². D'une certaine façon, le comité travaille presque toujours en vase clos. À l'exception des informations rapportées occasionnellement par la responsable du programme, les membres sont peu informés de la structure générale de la réforme ni de qui dirige réellement ce processus³. Lors des séances de travail, un certain climat de mystère plane sur les multiples enjeux politiques en cause, situation assez typique des organisations politiques aujourd'hui. Puisqu'il est à peu près impossible d'y avoir accès directement, les éléments extérieurs qui influencent la dynamique interne des travaux seront considérés dans la mesure où ils se retrouvent dans le contenu même du discours argumentatif des membres du comité de géographie. On verra en cours de route que, malgré un cadre de travail marqué en apparence par l'isolement, le travail réflexif du comité s'insère dans un réseau éducatif qui met en relation les États-Unis, le Canada anglais, la France et la Belgique.

Ce chapitre comporte quatre parties. Les deux premières sections concernent l'appropriation de la notion de compétence et la construction

Au moment de mettre sous presse, le Programme de formation de l'école québécoise est disponible sur le site du ministère de l'Éducation du Québec (automne 2003). Le travail d'écriture du programme, soumis à des séances de validation à l'automne 2002, a connu plusieurs changements, entre autres dans l'énoncé des compétences et des composantes. Mais l'esprit est resté le même.

2. Ce chapitre est une analyse partielle de la première phase du phénomène étudié; il a été rédigé à partir de notes personnelles constituées en séance de travail, d'un journal de bord et de documents distribués; il a été soumis à la lecture critique des autres membres du comité de géographie, mais j'en assume seule l'entière responsabilité.
3. Ainsi, c'est un collègue français qui m'a appris que Philippe Perrenoud (Université de Genève) travaillait étroitement avec Jacques Tardif (Université de Sherbrooke) lequel, après Gilles Noiseux (Université Laval), a joué un rôle influent à un moment donné dans cette réforme. Il faut compter sur le bouche à oreille pour savoir ce qui se passe.

des compétences géographiques ; ensuite, les principales tensions dans le discours argumentatif du comité sont analysées ; enfin, un regard critique est posé sur cet épisode de la construction du programme de géographie.

Le programme de géographie dans le contexte de la réforme au Québec

À la suite des États généraux de l'éducation tenus en 1996 au Québec, le ministère de l'Éducation a entrepris la révision du curriculum de l'école aux niveaux primaire et secondaire, à l'instar de plusieurs autres sociétés dans le monde. Cette révision se prépare selon les cycles et les ordres d'enseignement, en fonction du calendrier d'application des nouveaux programmes, jusqu'à l'automne 2008. Des comités de programme sont mis sur pied, en fonction des domaines d'études et des disciplines. Ainsi, dans le domaine de l'univers social, un comité d'histoire et un comité de géographie travaillent séparément à la révision de leur programme respectif. Les deux responsables de la rédaction des programmes ont toutefois des réunions avec le responsable des programmes de sciences humaines et d'autres personnes du Ministère engagées dans cette réforme.

Au primaire, les programmes d'éveil aux sciences humaines sont remplacés par un programme d'histoire, de géographie et d'éducation à la citoyenneté. La géographie n'apparaît qu'au 2^e cycle du primaire et elle reste orientée par l'histoire. Les heures d'enseignement dévolues à la géographie au secondaire ont diminué* : l'élève recevra 150 heures de géographie en 1^{re} et en 2^e secondaires et 500 heures d'histoire de la 1^{re} à la 4^e secondaire. En 5^e secondaire, le cours *Monde contemporain et éducation à la citoyenneté* est obligatoire ; en principe, il sera élaboré dans une perspective interdisciplinaire où les problèmes étudiés mettront en œuvre des compétences et des savoirs économiques, géographiques et historiques.

Le rapport du Groupe de travail sur le curriculum (1997) avait ainsi résumé l'état des lieux quant à l'enseignement de la géographie** :

« Aucune insuffisance particulière ne nous a été signalée dans ce programme. Cependant, nous pensons que :

* Dans les anciens programmes, l'histoire et la géographie se partageaient un nombre égal d'heures, soit 100 heures-année de géographie en 1^{re} et en 3^e secondaires et 100 heures-année d'histoire en 2^e et en 4^e secondaires. En 5^e secondaire, un cours obligatoire d'économie était donné et deux cours optionnels de géographie et d'histoire du monde contemporain étaient offerts.

** Il n'est pas de notre propos d'analyser ici les contradictions entre la notion de compétence proposée dans cette réforme et celle de contenu culturel, au sens traditionnel du cumul des connaissances, évoquée à plusieurs endroits du rapport Inchauspé et que cette citation illustre bien.

- des connaissances concernant le monde (connaissance des continents, des pays, des villes) doivent être, comme le demande le rapport Corbo, une partie constitutive du programme de géographie et ce, dès le primaire ;
- les aspects de la géographie humaine doivent être renforcés, notamment en ce qui concerne l'aspect économique ;
- l'étude de la géographie ne peut se réduire à celle du Canada. L'étude des principaux ensembles géographiques, des contraintes et des opportunités, qui en constituent les enjeux, doivent faire partie des savoirs essentiels. » (p. 137)

1. L'APPROPRIATION DE LA NOTION DE COMPÉTENCE

Comment se déroule le processus de réforme du programme de géographie ? La démarche d'élaboration de programme au ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) brille en quelque sorte par son absence, si on entend par là un mode de fonctionnement systématique et validé, établi par des chercheurs universitaires ou par des responsables en poste au Ministère. Il n'y a jamais eu de méthode proposée, tel un modèle d'élaboration de programme qui aurait pu guider ou structurer le travail du comité. L'idée semblait être la suivante : l'appropriation des orientations ministérielles, de la notion de compétence (transversale et disciplinaire) et des nouveaux contenus par les rédacteurs et les enseignants consultants se fera dans une démarche constructiviste, sans que le paradigme lui-même soit vraiment clair pour qui que ce soit. À l'automne 1998, les consignes de départ sont données : les programmes sont revus selon l'approche dite par compétences et le comité a pour tâche de rédiger des compétences disciplinaires, donc géographiques, pour le 1^{er} cycle du secondaire (cycle de deux ans).

Parmi les rares directives reçues, on a demandé au comité d'oublier les anciens programmes par objectifs (1979) et de ne pas chercher à reproduire une méthode ou un programme élaboré dans un autre pays. Le MEQ devait produire une façon de faire originale, susceptible d'être reconnue comme telle dans le monde et le comité devait « construire » sa propre conception des compétences géographiques, dans un premier temps du moins. Au cours de cette première année, l'objectif était d'en arriver à formuler trois ou quatre compétences géographiques et, pour chacune, une série de

« capacités et habiletés » qui en préciserait le sens. La question des contenus n'apparaissait pas encore au plan de travail. Même si l'objectif peut sembler assez limité, la tâche n'en fut pas moins ardue.

Mais qu'est-ce donc qu'une compétence ? Les principaux intéressés, habitués aux programmes par objectifs, mais plutôt dans l'insécurité devant cette nouvelle notion polysémique, se sont posé la question. Voici la définition qui a alors été donnée aux membres des comités de programme : « Une compétence est un savoir agir dans un savoir faire face⁴. » Sans aucune autre lecture ou formation (les fonctionnaires en poste n'ayant souvent été (in)formés que dans les jours qui précédaient les rencontres de travail), le groupe s'est mis au travail. Cette définition a fait rire au début, mais il faut reconnaître qu'une fois dépassé son aspect rébarbatif, elle donne assez bien un sens à l'idée de former un citoyen capable d'agir en situation contextuelle de vie. C'est du moins la signification que le comité a retenue. La plupart des auteurs auxquels on se réfère aujourd'hui sur la notion de compétence ont écrit à peu près la même chose. Les philosophes pragmatistes, comme Dewey, ont d'ailleurs depuis longtemps influencé l'éducation dans ce sens⁵.

Au début des travaux, malgré les consignes, le comité a d'abord consulté le programme de géographie en vigueur aux États-Unis depuis 1994⁶. Il s'agissait d'évaluer dans quelle mesure ces standards correspondaient à ce qui était demandé, mais aussi d'explicitier les conceptions de ce qui devait maintenant être enseigné en géographie à l'école, par comparaison avec ce qui se fait ailleurs. Le programme étatsunien demeure assez traditionnel et cette façon de faire n'a pas été retenue. En effet, l'idée de compétence telle qu'elle se construit au Québec ne correspondait pas à la notion de standard. La géographie physique ne pouvait plus apparaître au Québec comme un objet en soi, étant donné l'appartenance de la géographie au domaine de l'univers social ; des liens devaient maintenant être établis avec l'histoire et l'éducation à la citoyenneté, étant donné cette appartenance commune à

4. Les travaux de Gilles Noiseux, professeur à l'Université Laval, ont inspiré cette étape de la révision. Au cours de l'automne 1998, des extraits de son livre *Les compétences du médiateur comme expert de la cognition* ont circulé dans les divers comités de travail.

5. Il y en aurait long à dire sur l'histoire et les ancrages épistémologiques de cette notion de compétence, influencée par la sphère du travail, les programmes techniques et la philosophie pragmatiste de l'éducation, mais ce n'est pas le but de ce chapitre (voir entre autres Ropé et Tanguy, 1994).

6. Geography Education Standard for Life (1994) *Geography for Life : National Geography Content Standards 1994*. Washington, D.C. National Geographic Society.

l'univers social. Donc, trop de conditions distinguaient les deux contextes éducatifs pour que le comité puisse s'inspirer des travaux du programme des États-Unis.

2. **CONSTRUIRE DES COMPÉTENCES GÉOGRAPHIQUES⁷ : DÉMARCHE DE TRAVAIL**

L'année 1998-1999 a été essentiellement consacrée à cette tâche : s'exercer, plus ou moins par la méthode « essai-erreur⁸ », à saisir la signification de la notion de compétence géographique, appliquée au domaine de l'univers social. Cette étape en est une de consolidation du groupe à la recherche d'une façon de faire, d'un mode de compréhension des nouvelles « logiques » en cours. Au départ, la façon de travailler est plutôt floue : sous la forme d'un « remue-ménages », les personnes s'expriment librement et la responsable tente de dégager quelques idées directrices susceptibles de créer un consensus.

Ensuite, il y a un ordonnancement des idées formulées en énoncés. La discussion s'enclenche dans un processus collectif de construction centré sur le contenu. Il s'agit d'un travail d'explicitation des idées, du sens des concepts dans le dialogue avec les autres : *Qu'est-ce que tu veux dire par enjeu territorial ? Pour toi, que signifie manifester sa conscience territoriale ? Donne-moi un exemple qui illustre ce que tu veux dire.*

Il y a souvent une étape que je nomme « phase de réalisme », où les personnes confrontent les idées énoncées avec ce qu'elles connaissent de la réalité, la leur et celle de leurs collègues. Des arguments de ce type sont avancés : *Oui, mais le prof dans sa classe, lui, qu'est-ce qu'il peut faire avec ça ? Est-ce qu'on n'est pas trop éloigné de la réalité des classes ? J'essaie de voir avec quel matériel un prof va pouvoir travailler ces compétences...* Généralement, il y a peu de discussion sur ce plan. Effectivement, tout le monde est d'accord, cette réforme ne réussira pas si les conditions concrètes de travail des enseignants et d'apprentissage des élèves ne sont pas prises en compte :

-
7. À ma connaissance, mis à part les efforts personnels des membres du comité pour se documenter sur la notion de compétence, il n'a circulé que deux documents officiels sur la question : 1) des extraits des livres de Gilles Noisieux, au cours de l'année 1998-1999 ; 2) un texte reprographié de Marie-Françoise Legendre, distribué en septembre 2000.
 8. À cette étape, les propositions du comité sont soumises au responsable des programmes de sciences humaines du MEQ et reviennent au comité avec des commentaires qui réorientent le travail.

tâche des enseignants, matériel didactique, horaire, formation continue, organisation des matières, conditions pour l'apprentissage coopératif et la réalisation de projets. Cette phase se manifeste aussi par la narration de situations vécues, la référence à des contextes connus, le recours à des exemples pertinents, à l'imagination de ce qui pourrait être fait pour aller dans le sens proposé.

En cours de route ou à la fin d'une étape, lorsqu'une certaine mise en ordre des idées est effectuée, il y a toujours quelqu'un qui propose le test du contenu : *Choisissons des territoires et essayons d'appliquer les composantes que nous venons d'énoncer*. Cette partie du travail a généralement un effet stimulant sur le groupe. Le rythme des interventions en témoigne, l'un complète les idées de l'autre, les connaissances de chacun sont mises à profit et on réalise souvent, à cette étape, que la réforme n'aura pas pour conséquence de tout jeter ce qui se faisait avant, mais plutôt de réorganiser les significations antérieures. On constate que l'expérience de l'enseignant en matière de contenu et de culture géographiques pourra encore être mise à profit puisque les enseignants parviennent assez facilement à trouver les éléments de contenu qui permettront d'exercer les compétences disciplinaires.

Il arrive aussi qu'une personne demeurée plus en retrait au cours d'un débat (chaque personne a joué ce rôle à un moment ou à un autre) intervienne pour exprimer son malaise ou son incompréhension d'un aspect du travail. Cette posture critique du « marginal » oblige le reste du groupe à s'arrêter, à revenir en « arrière », à écouter, à développer l'argumentation pour soit convaincre l'autre de la justesse de la proposition, soit reconnaître la nécessité de transformer une idée ou une formulation, soit découvrir d'autres sources plus profondes d'incompréhension. Ces aspects concernent généralement les concepts géographiques, le sens des verbes utilisés, la hiérarchie des composantes (l'ordre des apprentissages qu'elles sous-tendent) et les conceptions d'une démarche de raisonnement.

Le plus souvent, à ce moment, il se produit une phase de rejet du travail réalisé et de réinvestissement dans une autre proposition, avec la conscience qu'il faut reprendre autrement les choses, reconstruire une autre proposition de compétence plus consistante. Le groupe sait bien qu'il doit y avoir une fin à ce processus de construction – déconstruction – reconstruction, mais la complexité du travail exige ce parcours, souvent difficile à vivre sur les plans affectif et intellectuel. En effet, un tel exercice est marqué par un sentiment de flou, de tâtonnement, d'incompétence, de lenteur excessive, le constat d'un éternel recommencement sans résultat définitif. Le sentiment d'être contraints par les aléas du politique, la censure bureaucratique,

un certain déjà-là auquel il faut se plier malgré tout et qui, aux yeux des membres du groupe, n'est pas toujours cohérent avec l'essence de la notion de compétence du MEQ.

L'argument du temps est constant ; les personnes éprouvent un malaise devant la rapidité avec laquelle il faut concevoir et mettre en œuvre la réforme, devant le manque de temps pour « se faire une tête » et construire son propre regard géographique : du temps pour lire, pour y penser, pour consulter. Elles ressentent parfois de l'insécurité devant l'absence de modèle à suivre ou de vérité donnée qui proviendrait de l'extérieur du groupe. Faire l'expérience de ces sentiments peut d'ailleurs aider à comprendre l'anxiété éprouvée par les élèves en situation de construire leurs propres apprentissages. Personne ne peut vivre ainsi au quotidien. Il faut aussi des moments de détente, où les repères sont donnés, où les choses sont plus faciles, ce qui permet un temps et un espace d'intégration.

Mentionnons une dernière étape importante⁹. De façon informelle, chaque membre consulte à l'extérieur son petit réseau de personnes en qui il a confiance et auquel il soumet le résultat du travail du comité. Ces personnes externes jouent un rôle en réagissant spontanément, c'est-à-dire à partir de leur connaissance immédiate et de leur expérience. Cette influence se manifeste aussi sur la pensée des membres du comité qui continuent de jouer leur rôle à l'extérieur des séances de travail, questionnent, doutent et reviennent aux réunions avec des positions parfois différentes de celles qu'ils défendaient la fois précédente.

À chacune de ces étapes, la plupart des membres du groupe apportent en séance des documents qui ont trait à la géographie. Les plus utilisés sont les manuels français des classes terminales, les ouvrages récents de géographes et de didacticiens de France ou d'autres pays de l'Europe, ainsi que quelques ouvrages sur les compétences (voir la bibliographie). À l'exception des *National Geography Standards* et des programmes de l'Ontario, le groupe ne fera presque jamais référence aux publications géographiques du monde anglo-saxon.

Il y a aussi une phase où l'articulation avec le travail du comité d'histoire est recherchée. Le comité de géographie, dont certains membres sont plutôt familiarisés avec la géographie physique et les sciences de l'environnement, doit s'approprier le sens de l'expression univers social, tout en se distinguant de la perspective historique, ce qui est une tâche exigeante. Certains ont l'impression de faire de l'histoire ou de la sociologie, et non pas de la géographie. Il n'y a pas de tradition de géographie sociale dans les

9. On peut établir une analogie avec la méthode de triangulation des données en recherche qualitative.

écoles secondaires du Québec. Certains ont découvert ce courant au cours des travaux de la réforme. La compréhension de la relation espace-territoire-société est en élaboration chez les enseignants ; transposer cette relation dans les termes d'une géographie scolaire que chacun essaie d'imaginer en situation dans sa classe est un travail difficile de transformation profonde des représentations de la discipline qui se fait à tâtons, sans certitude.

La séquence de l'évolution des travaux se découpe ainsi : 1) démarrage et appropriation des idées (de septembre 1998 à avril 1999), suivi d'une année d'interruption (de mai 1999 à juin 2000) ; 2) reprise des travaux, déstabilisation et point critique (automne 2000) ; 3) relance et consolidation (de décembre 2000 à janvier 2001). Chacune de ces phases peut être caractérisée par une idée plus marquante.

2.1. LE CHOIX DE LA NOTION DE TERRITOIRE

Durant la **première phase**, le comité s'est d'abord entendu sur les deux grandes compétences visées par le domaine de l'univers social : elles tiennent dans les verbes « Lire » et « Agir ». La capacité de lire la réalité sociale sous l'angle de l'espace et du temps constituait la compétence ultime qui chapeautait le domaine de l'univers social. Cela a entraîné deux conséquences importantes pour la géographie : le choix de la notion de territoire et le repositionnement de la géographie physique. Le remplacement du concept d'espace par celui de territoire n'est pas fortuit. C'est un changement majeur et, comme tous les choix, il comporte aussi des limites dont je ne peux discuter ici. L'intérêt du mot territoire est sa référence immédiate au social. Sa force éducative principale est de désigner d'entrée de jeu l'espace social (les façons dont les sociétés aménagent la composante spatiale) dont la géographie scolaire québécoise s'est tenue trop à l'écart ; il ouvre ainsi sur une éducation à la citoyenneté en introduisant autrement les notions d'identité et d'appartenance à des territoires multiples, notions qui doivent être enseignées à l'école. Ce choix a rapidement suscité un accord majoritaire non seulement du comité, mais de l'ensemble des acteurs engagés dans cette réforme.

Des discussions ont aussi été tenues sur la place de la géographie physique dans la connaissance sociale, cela d'autant plus que la géographie physique était très présente dans les anciens programmes, et que les programmes canadiens et étatsuniens lui réservent toujours une place. Ces savoirs au sens strict (astronomie, géologie, géomorphologie, biogéographie) sont transférés au domaine de la science et de la technologie. Le comité a convenu que les savoirs de la géographie physique devaient être utilisés pour comprendre les problèmes environnementaux et les problèmes liés aux risques dits naturels. L'étude du géosystème ou encore de l'écosociosystème est souhaitée. Les deux objets environnement et risques

naturels sont sociaux dans leur portée, mais leur compréhension exige des connaissances en géographie physique. Dans la discussion sur ces questions, certains arguments évoqués étaient plutôt d'ordre corporatiste. En effet, ils touchaient l'impact de ces choix sur la place de la géographie dans le curriculum ou encore la crainte que l'étude de l'environnement glisse dans le programme de science.

À travers l'exercice de rédiger des brouillons d'énoncés de compétences, l'automne 1998 a été consacré à répondre à des questions d'ordre épistémologique, axiologique et méthodologique (annexe I). Quelles questions pose la géographie ? Comment se distingue-t-elle des autres disciplines ? Quelle est sa méthode pour construire le savoir ? La géographie précède-t-elle l'histoire dans l'ordre des apprentissages ? Le MEQ demandait au comité de répondre à cette question fondamentale, mais fort complexe : « Comment procède votre discipline pour accéder à la connaissance ? » La question de savoir quel sens accorder à l'« agir » de l'élève était aussi discutée : est-ce un agir pragmatique, utilitaire ou social ? Qu'est-ce qui distingue ces qualificatifs ? Enfin, la question de l'intégration d'une démarche d'apprentissage à l'énoncé de la compétence est peut-être la question qui s'est avérée la plus difficile, proche de l'insoluble. Elle a entraîné beaucoup de discussions sur l'ordre des éléments (p. ex. : L'observation précède-t-elle le questionnement ou, au contraire, la question oriente-t-elle l'observation ? Commence-t-on toujours par « situer » en géographie ?) et sur ce qui distingue une démarche d'apprentissage et une démarche scientifique.

Les mots qui sont revenus le plus souvent au cours des discussions sont : territoire, aménagement, changement, organisation, occupation, diversité, dynamique, interdépendance, enjeu, problèmes, contraintes, inégalités de peuplement et de développement, conscience territoriale, sentiment géographique et regard géographique. À cette étape, le comité a cherché à définir les capacités, les habiletés et les attitudes propres à la formation en géographie. Qu'est-ce que le domaine affectif en géographie ? L'expression « sentiment géographique », empruntée à Lacoste (1996), faisait alors sourire même si elle s'est depuis intégrée aux énoncés. La question de savoir comment mesurer ces apprentissages à l'école faisait aussi souvent obstacle.

À l'hiver 1999, le comité s'exerce à associer des contenus d'enseignement aux compétences qui s'énoncent alors comme suit :

- Interpréter l'organisation d'un territoire ;
- Évaluer le changement dans l'organisation d'un territoire ;
- S'ouvrir à la diversité du territoire.

La notion d'espace-type est alors proposée pour cerner des espaces où des généralisations sont possibles. Les critères de choix de contenu retenus sont : l'attrait pour des jeunes, le lien avec l'univers social, la demande sociale pour la connaissance de la carte du monde et du Canada, le développement des compétences transversales et le caractère contemporain des problématiques étudiées. Cette première expérience de formulation de contenu se situait toujours sur la frontière entre les anciennes et les nouvelles conceptions de la géographie, soit entre les espaces-types biophysiques et les espaces-types géopolitiques ou sociogéographiques. Le comité tente de « dérouler » une démarche d'enseignement à partir d'une compétence et des contenus géographiques sur lesquels elle s'exerce. Tous recherchent la cohérence entre ces aspects.

En résumé, les éléments suivants caractérisent la première phase :

- La notion de territoire sera la notion directrice du programme de géographie.
- La géographie sera sociale dans le nouveau programme et les compétences visées devront aller dans le sens de l'agir social.
- La géographie physique apparaîtra dans la mesure où ses connaissances seront nécessaires au développement des compétences du domaine de l'univers social, à la résolution des problèmes de société sur des territoires.
- Le processus de rédaction des compétences disciplinaires est tirailé par des demandes ministérielles en apparence contradictoires : assurer le bagage de connaissances factuelles des élèves, viser des compétences centrées sur la créativité et l'agir social, intégrer une démarche procédurale découpée en étapes. Tout cela entraînera de longues discussions sur le sens et le choix des verbes autorisés, à partir de listes taxonomiques dont les sources ne sont pas toujours nommées.

2.2. DÉMARCHE PROCÉDURALE OU GÉOGRAPHIQUE ?

En juin 2000, après une interruption d'un an, le comité reprend ses travaux et entre dans sa **deuxième phase**. Trois types de questions se posent. D'abord, l'expérience du programme du primaire soulève des interrogations quant à l'obligation de reprendre les mêmes énoncés de compétences centrés sur l'organisation, le changement et la diversité des territoires. Le comité souhaite retravailler les compétences pour les rendre plus proches encore d'un « agir social » de l'élève. Ensuite, le programme du primaire est avant tout un programme d'histoire, où la géographie est enseignée dans une perspective historique. Le programme de géographie du secondaire

bénéficiera-t-il de son autonomie disciplinaire par rapport à l'histoire ? Enfin, le comité éprouve des difficultés à concilier les exigences du Ministère en matière de démarche d'apprentissage procédurale. En effet, la consigne est que les énoncés de composantes et de manifestations doivent prendre en compte une démarche cognitiviste qui découpe en étapes l'organisation des apprentissages. Comment concilier socioconstructivisme et cognitivisme dans un même programme ?

Cette question force le comité à résoudre une contradiction. L'exigence consiste à introduire des étapes dans une démarche procédurale, avec de multiples variations sur le thème (en gros, « l'élève pose une question, cherche l'information, traite l'information, analyse, synthétise, juge et critique, rend une production ») et elle conduit les travaux dans un cul-de-sac où l'on assiste au dessèchement des compétences et à la dévalorisation de la spécificité géographique de la formation. La rédaction devient de plus en plus pénible. Comment formuler en des termes propres à la discipline ce qu'est une question, une analyse et une réponse ? À quel type de projet d'élèves ces contraintes conduiront-elles ? Bref, le comité vient d'entrer dans une impasse.

Novembre 2000 marque un point tournant. Une recherche sur Internet permet de découvrir le site belge de Christine Partoune¹⁰ (1998) où sont présentées les compétences terminales et spécifiques en géographie, l'argumentaire qui les justifie, des séquences pédagogiques et quelques fiches de travail. Le dépôt de ce document en séance provoque un effet décisif. Bien que la logique de ce document soit différente de celle que le comité et le MEQ adoptent, sa lecture dégage une vitalité, une invitation de l'élève à la pensée et à l'action sociales, une fraîcheur du propos géographique où l'affectif est intégré sans fausse pudeur. De là, la réflexion s'enclenche de nouveau. Le document a « autorisé » les enseignants à oser préconiser des formulations géographiques plus novatrices. La lecture du document suscitait des remarques comme : *c'est ce qu'on veut faire... mais oui, la géographie c'est ça... c'est ce que je fais en classe avec mes élèves... j'aimerais qu'on puisse dire les choses comme ça mais ça ne passera jamais... cette idée est vraiment bonne, c'est ce qu'on cherche à dire... comment dire la même chose autrement ?*, etc.

10. Je remercie François Audigier de l'Université de Genève de m'avoir fourni cette information. L'adresse du site est <<http://www.ulg.ac.be/geoeco/lmg/competences>>. En 1998, Christine Partoune était assistante en didactique au Laboratoire de méthodologie des Sciences géographiques de l'Université de Liège.

Les membres du comité tentent alors d'associer les formulations de Partoune qui leur semblent les plus pertinentes aux trois énoncés de compétences qui, eux, ne sont pas remis en question. À ce moment, ils se lisent comme suit :

- Poser un regard géographique sur un territoire ;
- Manifester une conscience territoriale ;
- Agir en citoyen du monde.

Ensuite, les choix sont comparés : on constate que, dans l'ensemble, les mêmes éléments ont été retenus. Le travail antérieur effectué par le comité avait sans doute consolidé des conceptions géographiques que le « conflit » causé par les exigences contradictoires du MEQ ne permettait plus d'apercevoir. Sans le savoir, Partoune a en quelque sorte joué le rôle de lectrice externe. Après une comparaison avec une production géographique extérieure au Québec, le travail se poursuit selon la démarche habituelle. Ce site a servi à la fois d'élément déclencheur et intégrateur. Il a permis de riches discussions sur la géographie à l'école. Je crois qu'au-delà des différences vécues avec la réforme au Québec ce document offrait une vision commune de l'agir social de l'élève, de la finalité de l'enseignement de la géographie et, surtout, du langage géographique.

2.3. LES COMPÉTENCES GÉOGRAPHIQUES

À partir de cette étape, il est permis d'affirmer que le comité entre dans une **troisième phase**, celle de la relance et de la consolidation des travaux. Le travail réalisé est présenté en février 2001 au « comité élargi » où une quinzaine d'enseignants de diverses écoles secondaires le reçoivent avec intérêt, le considérant comme « réellement géographique ». Il reste à trouver une méthode de sélection et d'organisation de contenus qui intègre des territoires-types, des problématiques pour exercer ces compétences, qui donne des repères aux enseignants tout en leur laissant une marge de manœuvre, et qui stimule la pensée et l'action des élèves. Il faudra encore préciser des définitions conceptuelles, celles entre autres de territoire, d'enjeu territorial et de conscience géographique, le sens à accorder à la mise en relation des échelles et à la nature du raisonnement qu'elle permet d'effectuer en géographie. En novembre 2002, les trois compétences et leurs composantes se lisent ainsi :

Poser un regard géographique sur un territoire

- Fait une lecture de l'organisation du territoire ;
- Décode des paysages du territoire ;

- Saisit le sens des actions humaines sur un territoire ;
- Associe la carte à son raisonnement géographique ;
- Utilise différentes échelles géographiques dans son analyse.

Interpréter le territoire comme un enjeu

- Cerne ce qui constitue l'enjeu territorial ;
- Démonstre la complexité de l'enjeu territorial ;
- Reconnaît l'impact des décisions sur le territoire ;
- Porte un jugement critique sur l'enjeu ;
- Prend en compte les compromis possibles.

Construire sa conscience planétaire

- Imagine des gestes qui pourraient être posés en regard d'une éthique planétaire ;
- Lit l'espace mondial sous l'angle de la diversité ;
- Associe des besoins humains à leurs impacts sur la planète ;
- Reconnaît les mouvements et les réseaux qui s'organisent entre différentes parties du monde.

3. LES PRINCIPALES TENSIONS DANS LE DISCOURS ARGUMENTATIF DU COMITÉ

Les discussions marquant le travail du comité, on s'en doute, sont traversées par des tensions. Le terme désigne ici un certain état qualitatif de résistance idéale qui se manifeste entre des personnes ou des groupes au cours d'une action ou d'une argumentation. L'existence de tensions est indispensable à la construction des idées, à l'avancement des projets. Toute mise en relation de personnes, d'idées ou d'actions entraîne des tensions ; à la limite, sans elles il n'y a pas de démocratie. L'étude de la dynamique des tensions, d'un pôle à un autre, du point d'émergence au point de résolution ou de transformation dans une autre tension qualitativement différente, est une méthode qui aide à comprendre le mouvement des idées dans un collectif.

Les débats sont révélateurs de la culture ambiante, des repères dans la pensée, des valeurs individuelles et collectives ainsi que des enjeux que l'éducation soulève dans la société. Dans le cas présent, ces débats témoignent des ancrages des divers aspects dans les représentations que chacun se fait de la géographie savante et scolaire, ainsi que, plus largement, de la culture scolaire à privilégier dans le domaine des sciences humaines.

Les diverses tensions observées au cours des discussions du comité mettent en jeu les aspects suivants.

➤ ***La position de la géographie par rapport à celle de l'histoire***

La place de ces deux disciplines dans le curriculum a changé. Au primaire, les conséquences sont importantes, puisque la géographie est en quelque sorte soumise au programme d'histoire. Dans le comité de géographie du secondaire, les discussions, surtout durant la première année, ont été marquées par ces considérations : chercher à bien distinguer la géographie de l'histoire, mais en établissant tout de même des finalités communes. Au secondaire, le comité de géographie a pris toute son autonomie par rapport au comité d'histoire. Il est arrivé cependant, au cours des discussions, que ces éléments soient entrés en ligne de compte.

➤ ***Les conceptions différentes de la science et de la géographie***

Les enseignants de géographie sont entraînés, de par leur formation et les contenus des manuels qu'ils utilisent, à penser en termes de causes et de conséquences, d'avantages et d'inconvénients, de contraintes et de possibles, d'interactions homme-nature, d'observation et de description de la réalité. Comme partout ailleurs dans le monde, la géographie scolaire place la nature (structure de la terre, paysage, géologie, ressources naturelles) comme première. Par le passé, les enseignants ont été habitués à penser par objectifs formulés dans un langage comportemental ou cognitiviste, peu ancré dans la géographie contemporaine. La « démarche scientifique », appelée aussi « géographique » dans l'ancien programme et dans les manuels (observation, hypothèse, expérimentation, synthèse), revient parfois comme un « obstacle » à des propositions différentes de construction de la pensée. Les universitaires sont loin d'être étrangers à l'existence de ces représentations. En effet, ils les véhiculent souvent eux-mêmes dans leur propre enseignement. Le problème principal est que cette façon de penser est posée comme une vérité en soi et non comme l'un des paradigmes qui fonde l'activité scientifique. Ce chapitre n'est pas le lieu de ce débat. Mais il s'agit de la trame de fond qui explique, par exemple, des discussions sur la relation entre l'observation et le questionnement, le problème et la problématique, l'hypothèse et l'argument, la géographie physique et les questions de société, les raisonnements en géographie et les raisonnements en science, etc.

On peut faire état ici des tensions causées par le passage du paradigme « scientifique » au paradigme du « problème ». Il y a eu des discussions au sein du comité sur le mot « problème » et sur le fait que les enseignants sont réticents à l'utiliser car il évoque quelque chose qui va mal ; sur la réalité

qui serait donnée, observable et descriptible indépendamment du regard du sujet et donc, préalablement à toute forme d'interrogation ou de préconception de l'élève. Et puis, qu'est-ce donc qu'un problème géographique ? Le comité n'est pas sans se poser des questions sur l'approche par problèmes en géographie. L'organisation de la connaissance en problèmes, même si Bachelard l'a étudiée il y a près de 50 ans, reste un défi épistémologique, théorique et éducationnel majeur et, c'est le cas de le dire, les réponses ne sont pas données.

➤ *Les conceptions différentes des démarches d'apprentissage*

Les discussions ne font pas explicitement référence aux conceptions théoriques qui les sous-tendent. Mais les propos reflètent l'influence de conceptions béhavioristes (peut-on observer, mesurer et évaluer ?) et cognitivistes (démarche procédurale, résolution de problèmes) qu'il faut tenter d'arrimer avec l'approche par compétences. Celle-ci est elle-même assez éclectique (agir social, développement de la conscience, développement du potentiel créateur et innovateur, développement de savoirs utilitaires et pragmatiques dans les domaines de vie, développement de la pensée critique et de l'action individuelle et coopérative des élèves, etc.). Il faut aussi concevoir un programme de géographie en fonction de la mise en œuvre de pédagogies actives et coopératives, où il importe de cerner l'apport de la discipline dans un contexte interdisciplinaire.

La tension principale se manifeste surtout entre les exigences du MEQ et la représentation que le comité se fait d'un programme de géographie par compétences. En effet, le Comité ne sait trop comment résoudre ce qui paraît à ses yeux une contradiction. Si tous les programmes doivent mentionner que « l'élève pose une question », que devient alors la formation géographique de l'élève ?

➤ *La géographie entre l'ancien programme et le nouveau*

Il s'agit ici du long parcours qui caractérise le passage d'une géographie définie depuis 20 ans, à l'école, comme science des relations entre l'homme et la nature, à une géographie désormais définie comme science des territoires socialement construits, où la nature devient un objet social. Il est intéressant de constater que même les plus convaincus de la nécessité de cette transition vont, à divers moments, faire référence à des concepts, à des mots de vocabulaire, à des idées et à des contenus qui relèvent des anciennes conceptions. La discussion sur les espaces-types (voir la section 2.2.) est un exemple typique de ces tensions entre les diverses conceptions. Il est évident

que le travail consistant à replacer des contenus de géographie physique dans une perspective sociale sur le réel constitue un travail « épistémologique » d'envergure, que peu de collègues universitaires ont effectué eux-mêmes (Hétu, 2001). Le passage de la tradition au nouveau nécessite une transformation complexe des représentations des différents acteurs en présence.

➤ *L'effet censure*

Il existe aussi un type particulier de tensions liées à ce que les personnes croient juste d'enseigner en géographie, mais qu'elles n'osent pas acheminer plus « haut », par effet de censure en quelque sorte, convaincues que « ça ne passera pas ». Prenons l'exemple des discussions sur l'intégration du sentiment géographique dans les énoncés ou encore sur le choix des verbes à utiliser. Ce qui, en éducation, a déjà été nommé « savoir-être » semble maintenant dépassé. On observe une sorte de rationalisation des apprentissages d'où la dimension affective est rayée. Pour la justifier, trois arguments sont évoqués : la valeur scientifique des enseignements, la difficulté d'évaluer ou de mesurer l'affectif et la crainte de l'effet médiatique. Ce dernier argument est plus nouveau. Les médias vont s'emparer de l'expression et ridiculiser tout le processus, entend-on parfois dans le comité ou au Ministère. C'est une préoccupation relativement nouvelle qui intervient aussi dans la façon dont le Ministère « protège » ses informations et contraint la circulation libre des idées. Paradoxalement, les médias peuvent effectivement faire du tort au débat d'idées en figeant trop rapidement celles qui étaient simplement au stade de la discussion informelle. Par exemple, une phrase comme « ressentir des émotions au contact d'un paysage », reconnue par tous les membres du comité comme une composante de l'éducation géographique scolaire, ne passe pas facilement la frontière du groupe. Elle doit être appuyée par tout un discours argumentatif.

Il en est de même pour le choix des verbes, dont la logique reste à saisir. Il faut un verbe d'action, par lequel l'élève est invité à être dans l'action d'apprendre. Tout cela devient parfois ridicule, quand des verbes aussi simples, et largement utilisés par tous, que « comprendre » ne peuvent plus être utilisés dans un programme scolaire. Dans ces situations, il y a deux modes de résolution des tensions : « l'effet censure » fonctionne et soit on change la formulation, soit on oublie la proposition, ou encore « l'effet risque » l'emporte par le poids des convictions et la détermination du groupe. Il est arrivé que la proposition « risquée » soit acceptée, comme quoi l'effet censure loge parfois dans ses propres représentations de l'autre.

➤ ***Le décalage entre la connaissance du terrain des enseignants et les exigences ministérielles***

Des arguments mettant en doute la capacité des élèves ou des enseignants à mettre en œuvre les propositions en voie d'élaboration reviennent régulièrement, mais ils ont été plus fréquents durant la première année des travaux. Une chose est claire pour tout le monde : le programme en soi changera peu de chose s'il n'est pas accompagné d'un ensemble de mesures dans les écoles, sur le terrain même des enseignements et des apprentissages.

➤ ***Les divers degrés d'expertise des membres du comité***

L'expérience des membres du comité est fort variée. Ils interviennent auprès d'élèves d'écoles privées et publiques, d'âge et d'origine sociale différents, provenant de diverses régions ; une enseignante exerce à la fois au secondaire et au cégep ; certains sont plus près de la géographie physique et de l'environnement, les autres de la géographie humaine. Par exemple, une enseignante peut faire valoir que construire des grilles d'observation sur de grands ensembles pour interpréter des paysages du territoire est bien trop difficile pour ses élèves et pour les autres enseignants qu'elle connaît, alors qu'une autre soutient, au contraire, qu'il est relativement simple d'en faire quelque chose en classe. Ces tensions se résolvent généralement par des tentatives de reformulation pour simplifier l'idée, ou par le recours à des exemples de ce qu'il est possible de faire. Faire atterrir les idées de chacun sur le terrain de la pratique a souvent un effet plus convaincant que n'importe quel autre type d'argument.

Ces divers aspects témoignent de la dynamique du comité, que des contingences d'ordre politique influencent et relativisent à la fois. La place réduite de la géographie dans le curriculum a créé un contexte où l'influence des lobbies est inexistante, contrairement à la situation de la discipline histoire. Ainsi, la demande sociale en géographie se réduit-elle, pour le moment, à ce qu'une connaissance géographique factuelle du monde soit enseignée à l'école. Lors des États généraux sur l'éducation, les géographes universitaires n'ont exercé aucune pression sur ce programme. La Société des professeurs de géographie du Québec a maintenu une position attentive et défensive ; aucun groupe nationaliste ou du milieu des affaires ne s'est manifesté. Dans un sens, cela comporte un avantage, celui de laisser une plus grande marge de manœuvre au comité. On ne peut prévoir les formes de mise en œuvre de ce programme dans les écoles, mais il est possible qu'il se révèle plus riche et plus dense qu'on ne le prévoyait au départ, malgré sa place réduite dans le curriculum.

4. UN REGARD CRITIQUE SUR UNE DÉMARCHE EN COURS

À une époque où la notion de compétence a envahi les systèmes éducatifs du monde entier, la chose la plus fascinante à observer est la différence dans les modes d'appropriation de cette notion. La pensée n'est pas unique, puisque les personnes reconstruisent les significations en fonction de leurs valeurs personnelles et des représentations qu'elles se font d'un projet éducatif en changement. Devant des contraintes imposées, comme celle de l'obligation de définir un programme par compétences pour rendre l'école québécoise compétitive à l'échelle internationale, poursuivant ainsi l'illusoire développement de la « créativité et de l'innovation » chez tous ses « citoyens », il reste toujours un espace d'interprétation possible. Il faudra éventuellement comparer les processus de construction des différents programmes et chercher à comprendre les diverses significations accordées à la notion de compétence à l'intérieur d'un même curriculum. L'existence de ces différences peut surprendre, mais ne témoigne-t-elle pas de cette rupture du consensus éducatif dont il est question dans l'introduction de ce chapitre ?

La rupture du consensus n'implique tout de même pas une absence totale de repères. Dans ce contexte, le manque d'intégration harmonisée de l'éducation à la citoyenneté laisse songeur. À partir de quelles références peut-on concevoir le sens des compétences dans cette réforme¹¹ ? Quelle est la norme structurante qui a orienté le travail des comités de programmes au Québec ? Le sens donné à la compétence ne tient-il finalement qu'aux repères des personnes qui font les programmes et à leur capacité d'exercer une pensée sociale ? Il me semble qu'un travail sur ce que signifie cette éducation à la citoyenneté intégrée à la fois à la discipline histoire et au domaine de l'univers social, mais aussi posée comme une compétence transversale, aurait dû être une condition préalable à la rédaction de l'ensemble des programmes. Cet exercice aurait peut-être pu créer le fil conducteur, la dimension commune et partagée de l'ensemble des nouveaux programmes. Actuellement, cette trame créatrice de liens n'existe pas.

Dans l'état actuel des choses, il est toutefois certain que le statut de la notion de compétence dans la réforme du programme de géographie n'est pas réduit à celui d'objectif pédagogique. Si tensions il y a entre cognitivisme et socioconstructivisme dans les débats, il faut bien reconnaître qu'elles se

11. Voir les nombreux travaux de F. Audigier sur l'éducation à la citoyenneté.

trouvent dans la tête de la chercheuse qui les interprète. Dans la culture épistémologique de recherche, les paradigmes socioconstructiviste et cognitiviste sont certes incompatibles. Cependant, les enseignants qui « construisent » un programme en puisant dans leur culture éclectique, sans maîtriser les multiples significations théoriques de ces notions et de ces courants, avec toutefois des valeurs de connaissance explicitement prises en compte, sont pourtant bien « compatibles ». Un curriculum peut-il se concevoir à partir d'un paradigme « pur » ? Le chercheur est-il lui-même si « pur » ? De tels débats masquent souvent les divergences au sein même des chercheurs en éducation, divergences qui influencent en partie les « confusions » ministérielles. Pour éviter l'éclectisme, un programme pourrait être élaboré à partir d'une grille multiréférencée qui rendrait plus explicite le besoin de puiser à plusieurs cadres théoriques pour éduquer les jeunes à l'ère du relativisme culturel. L'analyse des questions sous-jacentes à la création d'une grille multiréférencée opérationnelle, en contexte de réforme de programme, constitue un défi qui devrait stimuler les chercheurs en éducation.

Ces contradictions sont, certes, difficiles à gérer et il est sans doute souhaitable qu'un programme en contienne le moins possible. Cependant, c'est véritablement sur le terrain de la classe et des apprentissages des élèves que l'expérience se déroule et là, c'est une autre histoire. Que deviendra alors le programme ministériel ?

ANNEXE

EXEMPLE D'ÉBAUCHE DE DISCUSSION ÉPISTÉMOLOGIQUE DANS LE CADRE DE LA RÉFORME DU PROGRAMME DE GÉOGRAPHIE (1998)

ÉPISTÉMOLOGIE	AXIOLOGISATION	THÉMATISATION
Démontrer qu'un territoire est un espace ordonné et construit.	- Prendre position face à l'organisation, à l'aménagement et à l'évolution d'un territoire. - Résoudre des problèmes d'interrelation entre l'être humain et son territoire.	Comprendre les influences relatives (réciproques) de l'être humain et de son territoire.
Lire ces territoires sous l'angle de la mise en relation des échelles dans une dynamique sociale et systémique.	Résoudre des problèmes d'interrelation entre l'être humain, son environnement et son territoire.	Considérer des territoires à des échelles différentes.
Agir sur le territoire.	- Prendre position face à l'organisation, à l'aménagement et à l'évolution d'un territoire. - Résoudre des problèmes d'interrelation entre l'être humain et son territoire.	Comprendre les influences relatives (réciproques) de l'être humain et de son territoire.
Utiliser le raisonnement et les outils géographiques.	Résoudre des problèmes d'interrelation entre l'être humain et son territoire.	- Utiliser le raisonnement géographique. - Utiliser des outils propres à la géographie.
<i>Savoirs essentiels</i>		
Le raisonnement géographique et les outils de la géographie. Influences réciproques et relatives de l'être humain et de son territoire. Organisation, aménagement et évolution d'un territoire. Participation à des débats de société. Mise en relation des échelles.		

BIBLIOGRAPHIE

- Audigier, F. (2000). *L'éducation à la citoyenneté*, Paris, Institut national de recherche pédagogique.
- Audigier, F. (2001). « Les contenus d'enseignement plus que jamais en question », dans C. Gohier et S. Laurin (dir.), *Entre culture, compétence et contenu : la formation fondamentale, un espace à redéfinir*, Montréal, Éditions Logiques, p. 141-192.
- Dubet, F. et D. Martucelli (1996). « Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école », *Revue française de sociologie*, 37(4), p. 511-535.
- Gauchet, M. (1985). « L'école à l'école d'elle-même : contraintes et contradictions de l'individualisme démocratique », *Le Débat*, 37, novembre, p. 55-86.
- Gouvernement du Québec (1997). *Réaffirmer l'école : prendre le virage du succès*, Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum, Québec, Ministère de l'Éducation du Québec.
- Gouvernement du Québec (2000). *Le programme du primaire*, Québec, Ministère de l'Éducation du Québec.
- Hétu, B. (2001). « Une géomorphologie socialement utile : la question des risques naturels », dans S. Laurin, J.-L. Klein et C. Tardif (dir.), *Géographie et société, vers une géographie citoyenne*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 61-92.
- Jonnaert, Ph. (2001). « La thèse socioconstructiviste dans les nouveaux programmes d'études au Québec : un trompe l'œil épistémologique », *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 1(2), p. 223-230.
- Lacoste, Y. (1996). *La légende de la terre*, Paris, Flammarion, p. 35-57.
- Legendre, M.-F. (2000). *La logique d'un programme par compétence*, document photocopié, 2 mai.
- Noiseux, G. (1997). *Les compétences du médiateur pour réactualiser sa pratique professionnelle*, Sainte-Foy, MTS Éditeur.
- Noiseux, G. (1998). *Les compétences du médiateur comme expert de la cognition*, Sainte-Foy, MTS Éditeur.
- Partoune, C. (1998). *Les compétences terminales et spécifiques en géographie*, Laboratoire de méthodologie des Sciences géographiques de l'Université de Liège. Site : <<http://www.ulg.ac.be/geoco/lmg/competences>>.
- Ropé, F. et L. Tanguy (dir.) (1994). *Savoirs et compétences : de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris, L'Harmattan.

LISTE PARTIELLE D'OUVRAGES CONSULTÉS PAR LE COMITÉ

- Baud, P., S. Bourgeat et C. Bras (1997). *Dictionnaire de la géographie*, Paris, Hatier.
- Ferras, R., M. Clary et G. Dufau (1993). *Faire de la géographie*, Paris, Belin.
- Giolitto, P. (1992). *Enseigner la géographie à l'école*, Paris, Hachette.
- Hagnerelle, M. (dir.) (1998). *L'espace mondial*, Géographie, terminales L, ES, S, Magnard Lycées.
- Klein, J.-L. et S. Laurin (dir.) (1999). *L'éducation géographique : formation du citoyen et conscience territoriale*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Knafou, R. (1999). *L'espace mondial*, Géographie, Terminales, Paris, Belin.
- Knafou, R. (dir.) (1997). *L'État de la géographie : autoscopie d'une science*, Collection Mappemonde, Paris, Belin.
- Laurin, S. (dir.) (1999). *Cahiers de géographie du Québec*, numéro thématique Géographie et éducation, 43(120), décembre.
- Le Roux, A. (1995). *Enseigner la géographie au collège*, Collection L'Éducateur, Paris, Presses universitaires de France.
- Lévy, J. (1999). *Le tournant géographique : penser l'espace pour lire le monde*, Collection Mappemonde, Paris, Belin.
- Mérenne-Schoumaker, B. (1996). *Didactique de la géographie*, Paris, Nathan.

CHAPITRE 10

La construction permanente des programmes d'éducation civique en France depuis les années 1970 et ses liens avec les recherches pédagogiques et didactiques

François Audigier
Université de Genève
francois.audigier@pse.unige.ch

RÉSUMÉ

Dans cette contribution, l'auteur analyse la construction des programmes d'éducation civique du collège (quatre années de secondaire I, 11-15 ans) en accordant une place privilégiée à ceux qui sont entrés en vigueur à partir de 1996. Ces derniers ont été élaborés par un groupe technique disciplinaire (GTD) travaillant dans le cadre du Conseil national des programmes. Une de leurs particularités est d'avoir été directement inspirés par une recherche didactique placée sous la direction de l'auteur entre 1991 et 1996. Il y a donc là un exemple de relation féconde entre une recherche et la construction d'un programme d'enseignement. Dans un premier temps, l'auteur brosse un rapide tableau de cette discipline depuis son installation dans l'enseignement secondaire après la Seconde Guerre mondiale à sa fusion dans un ensemble de « sciences humaines » au milieu des années 1970. Il insiste notamment sur sa spécificité, par exemple le fait de ne pas avoir de référence universitaire précise ou de ne pas avoir construit de modèle disciplinaire stable. Il est également important d'identifier les différents acteurs, souvent en désaccord, qui interviennent dans ce processus. Dans un second temps, il examine plus précisément ces dernières décennies. Sa réinstallation comme discipline scolaire à part entière, les hésitations sur ses contenus et ses méthodes, les relations complexes avec la vie scolaire, ainsi que les ambiguïtés nombreuses des demandes qui lui sont adressées, expriment l'intérêt retrouvé pour cette éducation et les difficultés à lui donner un statut suffisamment stable. Après une recherche sur l'éducation aux droits de l'homme dans les années 1980, l'auteur entame, au début des années 1990, une recherche de type curriculaire sur l'éducation civique dans les collèges ; l'initiation juridique en est le fil directeur et la construction de concepts, l'orientation privilégiée. Cette recherche va inspirer fortement les travaux du GTD et les programmes qui seront proposés aux directions ministérielles et à la consultation des enseignants autour des années 1993-1995. L'auteur s'interroge alors sur les transformations inévitables que subissent les propositions issues des travaux de recherche avant d'interroger plus précisément certaines des limites et certains des obstacles propres à cette rencontre entre de tels travaux et la construction des programmes d'enseignement.

Comme dans la plupart des autres États développés, l'École¹ en France est entrée, depuis les années 1970, dans une longue période de changements et de réformes dont nous sommes loin de voir l'aboutissement. Cela n'a rien de surprenant si l'on considère, d'une part, la complexité des relations entre l'École et la société, l'une et l'autre comprenant différents partenaires dont les conceptions et les intérêts sont fort divers et parfois contradictoires, et, d'autre part, l'extrême difficulté qu'il y a à faire évoluer la « forme scolaire ». Inspiré par des travaux de sociologie et d'histoire de l'éducation, nous reprenons le terme de « forme scolaire » pour désigner l'ensemble des dispositifs matériels et symboliques qui caractérisent les institutions scolaires et leur fonctionnement. Ces dispositifs contribuent à construire chez les élèves, mais aussi chez les enseignants et plus largement chez tous ceux qui ont eu à faire ou ont à faire avec l'École, leurs rapports au savoir, à la connaissance, à l'expérience et au monde². Dans cette contribution, nous analysons l'éducation civique (EC)³, en affirmant d'emblée qu'il s'agit du domaine d'éducation à la fois le plus conflictuel et le plus sensible aux changements et aux évolutions de l'École ; il est le plus conflictuel, car directement aux prises, dans ses contenus et ses intentions, avec la vie sociale, politique et culturelle de nos sociétés démocratiques et donc avec la diversité de ses expressions, des connaissances et des attentes ; il est le plus sensible, car il ne peut en aucun cas se limiter à une transmission de savoirs prétendument neutres, puisqu'il se construit au carrefour de savoirs sociaux complexes et de l'expérience que chacun a de la vie avec les autres ; ajoutons que, sauf à la confiner dans le cadre étroit d'une discipline scolaire, ce que personne aujourd'hui ne défend vraiment, l'éducation civique interpelle la vie scolaire, l'organisation et la régulation des relations humaines dans les établissements. Il convient en effet qu'il n'y ait pas de contradiction entre cette vie scolaire et les principes et les valeurs que l'éducation civique, plus largement l'École, se propose de transmettre et de faire construire. Après une longue période où une forte tradition, elle aussi largement présente dans la plupart des États, accordait une priorité à l'étude des institutions politiques, l'éducation civique s'est de plus en plus intéressée à l'étude des sociétés présentes, dans leur complexité, afin de favoriser l'insertion sociale et de construire une identité collective plus large ; elle est aujourd'hui

1. École avec une majuscule désigne l'ensemble du système scolaire primaire et secondaire, l'école avec une minuscule la seule école primaire.

2. Voir Audigier (2001) et la bibliographie correspondante.

3. Instruction civique, éducation civique, éducation à la citoyenneté... les expressions ont évolué. Dans ce texte, nous utilisons le plus souvent éducation civique qui désigne, en France, une discipline scolaire précise. Mais nous verrons que les délimitations de cette éducation sont toujours très complexes à dessiner.

très souvent, trop souvent, appelée prioritairement pour pacifier les relations au sein de l'École, prolongeant ainsi les ambiguïtés qui la constituent : entreprise d'intégration voire de soumission des corps et des intelligences, développement de l'esprit critique et de l'autonomie du sujet.

Nous ne faisons pas ici œuvre d'historien au sens rigoureux du terme, mais apportons le point de vue raisonné d'un acteur engagé à divers titres dans les transformations qu'a connues l'éducation civique en France depuis 25 ans. Après un rappel du contexte institutionnel dans lequel les programmes sont élaborés et modifiés, ce qui nous permet d'identifier différents acteurs, nous examinons la dynamique entre les recherches-innovations conduites sous notre responsabilité et l'élaboration des programmes eux-mêmes, leurs contenus et les orientations didactiques qu'ils s'efforcent de mettre en avant. Cet exposé suit, pour l'essentiel, un fil directeur chronologique. Puis, un dernier développement en guise de conclusion porte un regard rétrospectif et interprétatif sur cette période, principalement sur la dernière décennie, avant de faire place au jeu complexe des attentes, des espoirs et des résistances que ces transformations suscitent. Dans ce texte, nous traitons essentiellement du premier cycle de l'enseignement secondaire, le collège, qui accueille, en principe, tous les élèves âgés de 11 à 15 ans dans un enseignement commun pour tous. Après cinq années d'école primaire, les classes du premier cycle du secondaire sont désignées, en France, par une numérotation descendante, de la 6^e pour la première classe à la 3^e pour la dernière. Ce principe exprime l'importance considérable qu'a le baccalauréat qui clôt les études secondaires après la classe terminale du lycée. C'est à ce niveau que les transformations de l'éducation civique ont été les plus importantes.

De cette histoire et en cohérence avec la problématique de ce symposium, nous privilégions les éléments d'analyse suivants :

1. La présence ou l'absence de l'éducation civique comme discipline scolaire spécifique ;
2. La définition des contenus, entre ce qui relève d'une certaine tradition avec l'étude des institutions politiques et ce qui est ouverture vers les problèmes de société au risque d'une certaine incohérence ;
3. Les méthodes et leur inspiration, entre l'affirmation souvent incantatoire d'anciens points de vue, ou d'anciennes intuitions généralement inspirés des mouvements d'éducation nouvelle, et les difficiles ou plus exactement absentes références à des théories de l'apprentissage telles que le socioconstructivisme ;

4. Les relations entre les travaux de recherche et d'innovation et les décisions effectivement prises, décisions qui concernent le curriculum formel et ne préjugent pas du curriculum réel.

Enfin, cette histoire, comme toute histoire, n'a pas de déroulement linéaire et ne doit pas être lue dans une vision téléologique. Les contextes sont essentiels et nous nous efforçons de les prendre en compte, mais il convient, dans une perspective historique, de les appréhender dans des temporalités différentes. L'histoire reconstruite ici est brève, mais sa compréhension et sa lecture demandent déjà de combiner la durée de l'ensemble de la période et des moments plus courts. Chaque fois, mais ce serait encore une autre construction qu'il conviendrait de livrer, se combinent les trois dimensions de l'explication et de la compréhension historiques, contraintes et nécessités de la situation, du contexte et du moment, liberté et choix des acteurs avec les pouvoirs de décision, hasard qui n'est pas seulement ce que l'on n'est pas en mesure de rationaliser ou d'attribuer mais qui est une composante de l'action humaine.

1. DE L'INTRODUCTION DE L'INSTRUCTION CIVIQUE APRÈS LA SECONDE GUERRE MONDIALE AUX ESSAIS DE PROGRAMME INTÉGRÉ DE SCIENCES HUMAINES DES ANNÉES 1970

Plus d'un demi-siècle après son installation dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, toutes les données convergent pour faire de l'éducation civique une discipline tout à fait particulière. Ainsi, par exemple, ses promoteurs ont affiché dès sa naissance des finalités qui sont à la fois cognitives et comportementales, affirmé l'importance des méthodes actives, souhaité des relations avec la vie scolaire et avec les autres disciplines d'enseignement, explicité son lien avec les valeurs collectives et avec la laïcité, etc. Institutionnalisée sous la forme d'une discipline autonome après la guerre, elle a été fondue dans un bloc sciences humaines au milieu des années 1970 sans que cela soulève beaucoup d'objections. Les conflits suscités par les réformes de cette époque ont porté avant tout sur l'histoire ; cela montre autant l'intérêt limité que suscitait cette éducation que l'importance de l'enseignement de l'histoire dans l'imaginaire politique et identitaire français. Ce fut aussi le moment où, pour construire les programmes, la pédagogie par les objectifs faisait son entrée comme référence et mode d'expression.

1.1. UNE DISCIPLINE SCOLAIRE DIFFICILE À STABILISER

Matière emblématique de l'école républicaine depuis la fin du XIX^e siècle, l'instruction civique associée à l'instruction morale ne fut introduite dans l'enseignement secondaire français qu'après la Seconde Guerre mondiale. Un petit tour rapide dans la première année du second cycle du secondaire (15-18 ans) et la voilà, dès 1947, limitée au premier cycle. Confiée aux professeurs d'histoire et de géographie, ne donnant lieu à aucune formation spécifique, théoriquement liée à des dispositifs, comme les délégués de classe, destinés à faire participer les élèves selon une analogie affirmée avec la vie publique, notamment la vie politique, l'instruction civique a, de fait, peiné à s'installer durablement⁴ dans les pratiques (Audigier, 1999a). Les établissements scolaires restèrent, pour la quasi-totalité, hermétiques à toute participation réelle des élèves. Ceux-ci étaient bien des enfants, des in-fans privés de parole. Tandis que cette instruction ne réussissait pas à construire une forme disciplinaire stable (Audigier, 1991), les changements profonds que connaissait la société française, plus largement l'ensemble des sociétés industrielles, conduisirent à mettre en avant d'autres contenus, d'autres références pour construire l'identité collective, le sentiment d'appartenance. Même si, notamment autour de 1968, les débats politiques étaient intenses, la croissance, la société de consommation, l'ouverture au monde... faisaient rechercher ailleurs que dans la connaissance des institutions politiques les éléments principaux d'une conscience commune. Il fallait « connaître le monde pour y être actif et responsable », selon des formules qui fleuraient bon la langue de bois et qui ont la vie dure ! Pour les uns, la perspective des sciences sociales ouvrait une voie possible pour inventer de nouveaux enseignements, pour d'autres, c'était une chimère ; les savoirs scolaires ayant pour seule légitimité et seule origine les savoirs universitaires homonymes, les sciences sociales ne pouvaient exister puisqu'elles n'étaient pas clairement identifiables dans la sphère savante ; pour d'autres encore, les sciences sociales allaient conduire à abdiquer une identité nationale, identité que l'histoire avait pour mission première de construire, une abdication devant le dieu économie, qui plus est un dieu international ou multinational ! Les débats furent intenses. Une discipline intitulée « sciences économiques et sociales » vit le jour en 1967, mais elle fut cantonnée dans les lycées. Au premier cycle, l'histoire et la géographie restaient les disciplines en charge d'une initiation au monde social ; l'instruction civique leur était toujours liée. En 1976, la mise en place du collège unique se traduisit par

4. Curieusement et à la différence de l'enseignement primaire, l'instruction civique dans le premier cycle du secondaire a donné lieu à très peu d'études systématiques.

de nouveaux programmes⁵ ; ceux qui nous occupent furent regroupés sous un vocable général « sciences humaines » ayant pour sous-titre « histoire, géographie, économie, éducation civique ». En principe, les enseignants devaient lier entre elles ces différentes branches du savoir ; les méthodes actives, l'approche par les documents, la variété des dispositifs d'apprentissage, furent, à nouveau, proclamées les voies royales pour mettre en pratique ces enseignements. Le lien avec la vie scolaire ne préoccupait guère. Des savoirs et des disciplines scolaires clairement identifiées d'abord, on avait assez à faire avec le renouvellement des contenus et des méthodes.

1.2. DES INSPIRATIONS VARIÉES, DES RÉSULTATS CONTESTÉS

Comme la tradition française l'a établi, ces nouveaux programmes furent rédigés par l'Inspection générale. Mais, dans cette phase, des groupes de travail au rôle consultatif ont été institués. Certains de ses membres étaient directement liés aux recherches-actions conduites à l'époque par l'INRP. Rappelons très brièvement que, dans les années 1970 et de façon très partagée dans de nombreux États développés, un profond mouvement de réforme se diffusa ; les changements apportés, d'abord dans l'enseignement des mathématiques et dans celui de langue maternelle, furent directement à l'origine des didactiques des disciplines tel qu'on les entend aujourd'hui. Si l'idée de programme avec ce qu'elle comporte de centration sur les contenus demeurerait, de nouvelles références étaient convoquées pour justifier les évolutions des textes officiels, contenus et méthodes liés. Après Piaget, Bruner fut introduit dans la réflexion pédagogique ; deux idées principales lui furent empruntées : toute science peut être enseignée proprement à tout âge, sous réserve de bien mettre au clair ce qui en constitue le noyau dur ; ce noyau ne peut être composé de connaissances factuelles, ce sont les concepts, les modèles et les méthodes d'analyse qui commandent ; l'apprentissage est spiralaire, image qui indique que les mêmes concepts et modèles sont repris et approfondis à plusieurs reprises au cours de la scolarité. Les travaux de Piaget avaient déjà été évoqués pour justifier tel ou tel choix dans les programmes, mais jusqu'alors, cela ne concernait que l'école primaire. Les difficultés de l'enseignement de l'histoire, notamment tout ce qui a trait à l'apprentissage des longues durées, avaient trouvé des inspirations chez ces

5. En France, on utilise le terme « programme ». Traditionnellement, le programme énumère, de façon plus ou moins précise, les savoirs à enseigner. Il est précédé d'un texte d'intention qui en annonce la conception générale et contient quelques rappels de principes pédagogiques régulièrement répétés. Il est parfois suivi d'« instructions officielles », de « commentaires » ou de « compléments » sans que la forme ni le terme ait été jamais stabilisé. Malgré son origine latine, le terme « curriculum » fleurit dangereusement l'anglo-saxon.

éminents psychologues. Si le constructivisme se diffusait peu à peu, la référence nouvelle qui s'imposait massivement fut celle des objectifs. La perspective comportementale en fait était la principale inspiratrice des nouveautés à inscrire dans les programmes. La pédagogie par les objectifs était le levier pour des changements nécessaires tant dans les contenus que dans les méthodes d'enseignement. Elle était la référence privilégiée pour tenter de penser et de rédiger autrement les programmes d'enseignement. Toutefois, elle était aussi l'objet de débats intenses. Elle était pour les uns le moyen de renouveler des pratiques d'évaluation, pour les autres une importation satanique de pédagogues inconscients qui plongerait les jeunes générations dans l'ignorance et la soumission. Au-delà des aspects formalistes et de certaines caricatures aboutissant à des catalogues de comportements observables, l'introduction des objectifs était pensée par ses défenseurs comme devant inverser le regard des enseignants sur leur métier, et par là modifier complètement les pratiques elles-mêmes. Il ne s'agissait plus de transmettre, même avec le meilleur talent et les méthodes les plus appropriées, un savoir déjà constitué, mais de mettre l'enseignement au service de l'acquisition, par les élèves, de comportements intellectuels, théoriques et pratiques. L'élève devait être capable de... : 1) identifier des informations, 2) construire un raisonnement, mettre en œuvre telle ou telle méthode, 3) s'approprier tel ou tel concept, 4) se repérer dans un schéma, 5) l'établir lui-même, 6) connaître tel ou tel fait historique ou géographique, etc. Une telle présentation des programmes heurtait toute une tradition scolaire qui mettait, met (le présent prend ici tout son sens), en avant les contenus d'enseignement dans leur formulation linéaire. En fait, une sorte de compromis fut adoptée, mêlant, plus exactement juxtaposant, les deux manières : une présentation des intentions de l'enseignement sous forme d'objectifs généraux, puis un rappel plus ou moins précis des contenus devant servir de supports à l'atteinte de ces objectifs. Parmi les critiques formulées, outre celles déjà évoquées, on rencontrait surtout le désarroi d'enseignants pour qui la linéarité des programmes constituait la maquette même de la succession des leçons. Une présentation en termes d'objectifs invitait les enseignants non seulement à considérer autrement les contenus, mais aussi à faire preuve de plus de liberté dans la construction de leur progression. L'ambiguïté fut ici importante ; plusieurs arguments respiraient des parfums quelque peu incompatibles : les enseignants étaient des personnes responsables et donc non soumises de façon systématique aux textes officiels, le caractère général de ces nouveaux textes étaient donc un progrès ; de toute manière, les enseignants avaient toujours mis l'élève au centre de leurs préoccupations et adapté les contenus à cette exigence ; mais, à trop laisser de choix ou d'initiatives, ne risquait-on pas de voir fleurir n'importe quoi car, après tout, tous les enseignants n'avaient pas la même formation ? Entre l'agréé qui était censé, par des études

supérieures longues et exigeantes, maîtriser parfaitement les savoirs et les enseignants de certaines anciennes sections du post-primaire promus dans le collège unique et nullement au fait de ces disciplines, la liberté et la contrainte, la confiance et la méfiance se distribuaient inégalement. Même si le paradigme dans lequel était pensée la relation entre les programmes et l'enseignement dans la classe était encore celui de l'application, la place des acteurs était déjà un souci pour comprendre cette idée d'application.

Les années 1970 furent ainsi marquées par des tentatives de réforme selon un schéma désormais contesté mais très répandu à l'époque : innovation contrôlée, évaluation, réajustement et extension par voies administratives des solutions préconisées.

1.3. DES ACTEURS PEU EN ACCORD

Dans tous ces débats et sans faire état ici des positions précises des différents groupes, voire de chaque personne, qui y sont intervenus, nous identifions différents acteurs dans l'élaboration et la rédaction des programmes d'enseignement. Comme nous retrouvons ces acteurs tout au long de ces brèves décennies, nous employons ici le présent.

Nous avons dit le poids habituel de l'inspection générale, chargée alors de la rédaction définitive des programmes et des instructions. L'Inspection générale, ce sont six à neuf personnes, leur nombre varie, nommées par le ministre ; ce sont, sauf rares exceptions, des professeurs agrégés, enseignants en lycée, souvent dans les classes préparatoires aux grandes écoles ; à ce noyau dur se sont joints depuis une vingtaine d'années des inspecteurs régionaux et quelques universitaires. Ils sont à la fois les « gardiens du temple » et la voix du ministre ; sauf exception, en particulier dans les années 1980, ce n'est pas la volonté du changement ou l'attachement au débat public qui caractérisent ce groupe. Historiens ou géographes d'abord, leur intérêt pour l'éducation civique est second. En témoigne, par exemple, le fait que la charge de l'éducation civique est une charge supplémentaire parfois confiée à un seul inspecteur général en plus de ses autres fonctions, parfois à un inspecteur régional qui travaille alors sur ce dossier en plus de ses tâches scolaires. Nous l'avons dit, il n'y a pas de formation des enseignants, et, jusqu'à ces dernières années, l'éducation civique était totalement absente des concours de recrutement.

Les enseignants forment un second groupe très hétérogène. Environ un tiers d'entre eux sont membres d'une association, l'association des professeurs d'histoire et de géographie (APHG)⁶, qui édite un bulletin fort

6. L'expression « éducation civique » ne figure pas dans le titre de l'association.

pratique pour être informé des publications scientifiques et pour consulter des bibliographies. Cependant, si on le compare à d'autres revues d'associations professionnelles enseignantes, ce bulletin est particulièrement indigent en réflexions pédagogiques ; le contenu domine et voisine avec des positions fortement défensives, toute réforme étant supposée affaiblir la position de disciplines qui se sentent régulièrement menacées⁷. La place d'une discipline est définie, d'une part, par ses horaires et sa présence plus ou moins continue tout au long de la scolarité et, d'autre part, par sa place dans les examens, notamment le baccalauréat dont chacun connaît le rôle central, matériel et symbolique, dans l'École française. Historiens pour plus des trois quarts et donc géographes pour une minorité, ces enseignants sont à la fois convaincus qu'ils sont les mieux placés pour enseigner l'instruction puis l'éducation civique et que celle-ci ne saurait avoir de meilleur support que l'histoire ; ils sont peu enclins à élaborer des pratiques trop inspirées de cette grande nébuleuse constituée par les méthodes actives. Certes, de nombreux enseignants introduisent, par exemple, des études de presse, se soucient de l'actualité, mènent des débats (ce fut très à la mode après 1968), s'efforcent d'organiser quelques visites extérieures à l'École, mais il est extrêmement difficile d'évaluer l'importance de ces pratiques. Les souvenirs scolaires, même s'ils sont loin de constituer une preuve, ne renvoient pas à leur présence massive. Au-delà de ces initiatives, le souci premier de ces enseignants est de traiter les programmes d'histoire et de géographie, programmes tous jugés, depuis plus d'un siècle, beaucoup trop chargés ; l'instruction civique, lorsque des horaires officiels lui étaient attribués, a ainsi surtout constitué une réserve d'heures pour les deux autres matières. Les quelques études disponibles montrent que, face à des difficultés d'apprentissage de leurs élèves, les enseignants d'histoire et de géographie vont d'abord chercher dans un approfondissement et une reprise des savoirs la solution à ces difficultés. Ce n'est que dans un second temps, qui n'existe pas toujours, que les situations et les dispositifs d'apprentissage sont mis en question. Si nous insistons sur ces aspects, c'est pour marquer l'importance des conditions de réception d'un programme ou encore d'un changement. Or nous l'avons dit, dès son origine, l'instruction civique est affirmée comme devant mettre en œuvre des méthodes actives, rompre avec des pratiques encyclopédiques, engager les élèves, etc. Les textes des années 1945-1947 sont à cet égard très éloquents, et pourtant...

7. La rubrique « Pédagogie », n'occupe guère plus de 10 % de la revue, souvent moins. Par exemple, dans le numéro 382 de mars 2003, cette rubrique occupe 65 pages sur un total de 582. De plus, comme souvent, une partie importante est consacrée aux épreuves des examens et aux concours qui tiennent une grande place dans le système éducatif français. Quant aux « menaces » et au poids de l'histoire, de nombreux articles, en particulier les éditoriaux et les comptes rendus des assemblées générales, en témoignent abondamment.

Derrière les enseignants du secondaire, on pourrait attendre la présence forte des professeurs d'université qui, selon une conception descendante et hiérarchique des savoirs, se présenteraient comme les garants et les gardiens de la légitimité scientifique des savoirs scolaires, renforçant par là le courant dominant de l'inspection générale. Si cela est régulièrement exact pour l'histoire et la géographie, c'est-à-dire lorsqu'il convient de défendre ces disciplines dans les moments où elles apparaissent menacées, la situation de l'instruction civique a toujours été particulière. Il n'existe pas de science de référence homonyme ou clairement identifiable à la discipline scolaire ; cet orphelinat est renforcé par deux faits déjà énoncés : avoir confié l'éducation civique aux seuls historiens et géographes et ne pas avoir mis en place de formation. Quelles que soient les volontés de certains d'affirmer la présence effective de l'éducation civique, et au-delà des petits cercles de convaincus, il n'y a guère de relais pour faire entendre cette volonté et, surtout, en raisonner les effets.

Outre la nécessité d'inventer et de développer une forme scolaire stable, une matière scolaire ne peut durablement exister et subsister dans l'École sans être profondément « désirée » par les acteurs. Trop de savoirs sont produits, trop de demandes sont adressées à l'École, pour oublier de penser cette dernière comme un champ d'affrontements entre différents domaines de savoirs.

On pourrait alors imaginer un relais du côté de la société, fameuse demande sociale si complexe à formuler et dont chacun s'estime si facilement porteur ! L'éducation civique se heurte ici à l'une de ses limites ou à l'une de ses difficultés. Tant que ses contenus vont dans le sens d'une certaine normalisation sociale acceptée, tant que les valeurs qu'elle prend en charge n'apparaissent pas trop éloignées des valeurs les plus répandues, il n'y a guère de contestation à son égard. Ceci fait accord, à condition que cette éducation se tienne suffisamment éloignée des débats sociaux, de ce qui divise les adultes, des conflits entre les citoyens, conflits d'intérêts, conflits d'opinions, conflits de valeurs. La connaissance des institutions politiques sous forme d'organigramme, soit, mais pas d'intrusions trop explicites dans les débats qui divisent le Parlement ! L'apprentissage du respect des autres et de la tolérance dans la quotidienneté de la classe, soit, mais pas trop d'interrogations sur des cas précis où ces valeurs entrent en conflits avec d'autres valeurs, où des conceptions de l'égalité risquent de s'affronter et de mettre en tension les valeurs de l'École et celles de la famille ou des groupes d'appartenance, où le respect des droits de la personne risque de faire vaciller une conception stricte de l'autorité.

Ce rapide historique et cette non moins rapide tentative d'identification des principaux acteurs, ceux qui interviennent ou peuvent intervenir directement dans la construction des curriculums en laissant de côté les

élèves, soulignent le fait que ce que l'on pourrait appeler la corporation disciplinaire, en désignant par là l'ensemble des personnes, depuis l'enseignant jusqu'à l'inspecteur issu de ses rangs, pèse d'un poids considérable. Poids immédiat dans les dispositifs d'élaboration des programmes, poids plus distancié mais non moins lourd face à des pouvoirs qui cherchent à éviter tout affrontement direct avec le corps enseignant. Au-delà des clivages qui existent très normalement au sein d'un si vaste groupe, l'unité se refait lorsqu'il s'agit de défendre des disciplines vécues comme menacées en permanence et d'affirmer la liberté pédagogique de l'enseignant. Celle-ci n'est pas pensée en référence à des théories de l'apprentissage ou de l'enseignement qui lui sont assez étrangères, mais d'abord comme la capacité d'adapter des contenus à l'âge et aux caractéristiques supposées des élèves. L'enseignement est affaire d'art personnel soutenu par une solide maîtrise des contenus, position trop connue pour qu'il soit nécessaire de développer plus avant. À ce titre, il serait intéressant d'étudier les usages de termes comme celui d'objectifs. Dès lors que les objectifs de contenus se faufilent aisément dans l'ensemble, il n'y a pas de raisons de rejeter ce mot.

Enfin, les pouvoirs, c'est-à-dire principalement les directions ministérielles et les membres des cabinets, sont très souvent pris en tenaille entre leur souci de ne pas déstabiliser l'École et de ne pas affronter des oppositions trop vives, et leur volonté de faire tout de même évoluer l'École, donc également les programmes. À cela s'ajoute, au tournant des années 1970-1980, le clivage politique gauche-droite dont on ne peut guère mesurer les effets mais qui joue sans aucun doute un rôle important. Les enseignants étaient très majoritairement de gauche et le pouvoir politique en France, de droite jusqu'en 1981. Les réformes entreprises jusqu'à cette date étaient donc illégitimes de par ceux là même qui les décidaient.

2. LA DYNAMIQUE INNOVATION-RECHERCHE ET L'ÉLABORATION DES PROGRAMMES D'ÉDUCATION CIVIQUE DE 1982 À 1998

À partir de 1982, des recherches ayant pour objet l'éducation aux droits de l'homme puis l'éducation civique sont successivement entreprises. La première fut liée, à son origine, à l'intention du ministère d'alors de publier un texte d'orientation sur ce thème. La seconde fut impulsée de manière autonome par les chercheurs de l'INRP, après un temps de réflexion et de critique sur la première recherche. Les aléas politiques ne permirent pas à la première de trouver son aboutissement attendu, mais inspira les premiers travaux du GTD en éducation civique quelques années plus tard. La seconde,

plus précisément axée sur le collège, fut une inspiratrice directe du second GTD et des programmes qui furent élaborés. Elle rencontra directement certaines des inquiétudes et des attentes du milieu des années 1990. Nous avons donc là un exemple précis des relations entre des travaux de recherche et la construction de programmes officiels.

2.1. LES ANNÉES 1980, ENTRE LES DROITS DE L'HOMME ET LE RETOUR À UN PASSÉ MYTHIQUE : DES LIEUX INSTITUTIONNELS EN CONCURRENCE

Le changement de majorité politique de 1981 se traduisit par une attention renouvelée aux questions d'enseignement. Le nouveau ministre de l'Éducation nationale, monsieur Alain Savary, était convaincu de l'importance et de la nécessité de réformes profondes du système éducatif. Mais, il était coincé dans la tension entre les effets des condamnations d'origine politique ou idéologique des réformes proposées et mises en place par l'ancienne majorité politique et ce que ces mêmes réformes contenaient d'évolutions nécessaires et souhaitées. Afin de garantir la meilleure adhésion possible et de prendre des décisions selon les procédures les plus démocratiques qui soient, il mit en place plusieurs commissions ou groupes de travail chargés d'examiner différents problèmes d'enseignement. Parmi ces groupes deux concernaient notre propos : d'une part, la Commission de réflexion sur l'enseignement de l'histoire et de la géographie dont le mandat comprenait, de fait, l'éducation civique puisque celle-ci était toujours à la charge de ces enseignants, et, d'autre part, une mission confiée en 1982 à madame Francine Best, directeur de l'INRP, sur l'éducation aux droits de l'homme.

2.1.1. Entre la Commission de réflexion sur l'histoire et la géographie et la mission éducation aux droits de l'homme

La Commission de réflexion sur l'enseignement de l'histoire et de la géographie fut précédée d'un travail préalable, un état des lieux effectué sous la direction d'un historien. De nombreux universitaires participèrent à ce travail dont les conclusions furent fortement inspirées par les positions défendues par l'Association des professeurs d'histoire et de géographie. Pour l'anecdote, indiquons qu'un questionnaire, bilan de connaissances, fut administré à des élèves qui n'avaient pas été enseignés dans le cadre des nouveaux programmes pour condamner ces mêmes programmes et que la proposition de reprendre des enquêtes précédentes, notamment des enquêtes INRP, menées auprès de quelques milliers d'élèves afin de comparer et de pouvoir se faire une idée plus précise de la fameuse « baisse de niveau » fut balayée d'un revers. Comme quoi la rigueur du chercheur universitaire lorsqu'il travaille sur son

domaine, n'est pas son inspiration privilégiée lorsqu'il s'agit de traiter de questions d'enseignement pour lesquelles le parti pris et *l'a priori* commandent! Enfin, aucune relation entre les deux groupes n'était officiellement prévue. De toute manière, madame Best avait fortement défendu les activités d'éveil promues avec le tiers-temps pédagogique à l'école élémentaire depuis 1969 et condamnées avec non moins de vigueur par la majorité des enseignants du secondaire et des universitaires.

Si les commissions sur l'histoire et la géographie travaillèrent totalement à l'interne, armées des expériences et des souvenirs de chacun comme seules sources de connaissances sur l'enseignement, la mission Best mit en place une très large consultation avec de nombreuses associations et personnalités concernées par le thème. Un petit groupe de travail chargé d'assister madame Best fut mis en place. En poste à l'INRP à partir de mars 1982, nous avons appartenu à ce groupe ainsi qu'aux commissions précédemment citées. Immédiatement, un accord s'est conclu pour relayer le travail plutôt général et théorique lié à la concertation évoquée précédemment, par une recherche-action⁸. Conduite sous notre responsabilité avec l'aide d'un enseignant associé, professeur d'histoire et de géographie en lycée et par ailleurs titulaire d'un diplôme postgrade en droit, cette recherche a mobilisé soixante-dix enseignants de l'école maternelle au lycée pendant quatre années. Son orientation était résolument pluridisciplinaire. Des équipes d'enseignants construisaient, conduisaient et analysaient des projets sur l'éducation aux droits de l'homme, projets dont les composantes s'appuyaient sur différentes disciplines. Certains projets aboutissaient à des réalisations sous forme d'expositions présentées dans les établissements, par exemple, tandis que d'autres restaient plus étroitement cantonnés à la salle de classe. Trois idées inspiraient ces projets et leur mise en œuvre : la construction nécessaire de connaissances sur les droits de l'homme, l'approche pluridisciplinaire et donc l'intégration dans les curriculums et les programmes existant, une attention renouvelée à l'égard de la vie scolaire. On y retrouvait de nombreux ingrédients désormais classiques, portés par les mouvements d'éducation nouvelle qui avaient plutôt le vent en poupe en ces années-là. Ainsi, sans être directement curriculaire, cette recherche permettait d'approfondir différentes conditions d'introduction de ce type de travail selon les cycles d'enseignement. L'horizon était l'illustration du texte d'orientation rédigé par le groupe de travail de la mission Best, par des exemples, par des propositions et des suggestions d'activités, par une mise en évidence de quelques contraintes voire d'obstacles, par un approfondissement théorique sur les droits de l'homme eux-mêmes.

8. Que l'on pourrait encore appeler une innovation contrôlée selon des dénominations qui avaient cours à cette époque.

2.1.2. *L'éducation civique, le retour*

Il faut ici dissocier la mission officielle du travail d'innovation. De par son caractère officiel, la mission Best était directement soumise aux aléas politiques. En 1984, l'enseignement français connut une forte période de tension à propos de l'enseignement privé ; le ministre Alain Savary démissionna et fut remplacé par Jean-Pierre Chevènement, ministre dont les convictions s'appuyaient sur l'idée d'un retour aux grands principes républicains. Après plus de quinze années de réformes et de débats, la « récréation pédagogique » était terminée ; on fit retour aux anciens principes qui avaient fait leurs preuves. Quelles preuves ? C'était une autre affaire. L'éducation civique fut rétablie comme discipline à part entière – un programme, un horaire – dans l'enseignement primaire et dans le premier cycle. La commission sur l'enseignement de l'histoire fut officiellement saisie d'une demande d'élaboration de nouveaux programmes. Tandis que quelques personnes, principalement issues de cette commission, se mettaient à la tâche, le cabinet du ministre rédigeait ses propres programmes dans toutes les disciplines et les publiait après une très vague concertation. Le discours officiel sur un retour aux bons vieux principes était alors repris en chœur par les médias et supposé correspondre aux attentes de l'opinion publique⁹. La réforme déstabilise, la restauration rassure. Si les projets sur l'éducation civique, conçus et développés en marge de la commission sur l'enseignement de l'histoire, reprenaient les travaux de recherche en cours et certains acquis plus larges de recherches ou d'innovations antérieures, la rupture fut totale avec les textes du Ministère sur l'éducation civique. Ceux-ci, enrobés dans une rhétorique républicaine et accueillant de loin quelques soucis nouveaux tels que la vie scolaire, réaffirmaient massivement des orientations habituelles autour d'une importance accordée aux institutions politiques et du modèle concentrique, local ou mondial. Le monde et la société française ayant changé depuis les glorieuses années de l'instruction civique, une grande diversité d'objets d'étude étaient ajoutés au noyau dur des institutions politiques conférant à ces programmes un aspect fourre-tout. Cette hétérogénéité était accentuée par l'introduction de « thèmes transversaux » – éducation à la santé, éducation aux médias, éducation au développement, etc. –, thèmes censés être pris en charge de façon pluridisciplinaire ou multidisciplinaires par les enseignants intéressés. La question posée reste essentielle : comment initier les élèves à des savoirs, à des compétences, comment les introduire à une compréhension du monde, alors que ces savoirs, ces compétences, cette compréhension

9. Après la demande sociale, voilà un nouveau fantasme fort répandu et bien facile qui est le contraire d'une réflexion rigoureuse prenant en compte la pluralité des points de vue dans une démocratie.

ne relèvent pas strictement des disciplines établies qui se partagent le temps scolaire ? La réception de ces textes traduit à la fois leur ambiguïté et la diversité de points de vue des acteurs. La satisfaction de voir l'EC rétablie ne compensa pas toujours les aménagements horaires nécessaires à ce rétablissement ou le risque du formalisme institutionnel.

Enfin, il faut faire place à une dimension souvent laissée de côté dans l'élaboration des programmes, à savoir le rôle déterminant de l'évaluation. À la fin des quatre années du premier cycle du secondaire, il existait en France un examen national, le brevet de collèges, que présentaient tous les élèves arrivant en classe de troisième. Un temps supprimé, cet examen fut rétabli en 1985 et trois disciplines retenues pour être l'objet d'une épreuve écrite : le français, les mathématiques, et l'histoire et la géographie associées à l'éducation civique. Être rangé dans les disciplines d'écrit attribue un statut supérieur, mais cela a aussi des effets pervers. Pour l'éducation civique, compte tenu des modalités d'évaluation, on s'aperçut vite que les sujets d'examen proposés aux élèves portaient environ pour la moitié sur les institutions françaises, pour un quart sur les institutions des États-Unis et pour le dernier quart sur les institutions internationales¹⁰. Les enseignants habités par le légitime souci de faire réussir les élèves ont très rapidement limité leurs contenus d'enseignement en éducation civique à ces trois thèmes ; cela faisait des heures récupérées pour les deux autres disciplines. Le formalisme continuait.

2.1.3. Et les droits de l'homme ?

Avec cette décision de rétablir l'« éducation civique », l'éducation aux droits de l'homme cessait d'être une priorité ministérielle. Sans doute conviendrait-il ici de faire une place au débat entre ce que les droits de l'homme appellent du côté de l'universalité et la priorité donnée à la République dans l'EC rétablie. Quoi qu'il en soit de ce débat toujours actuel et qui montre clairement la détermination profondément politique des programmes de cette matière scolaire, les travaux de la mission Best furent enterrés. Cependant, ils inspirèrent très largement une recommandation¹¹ du Conseil de l'Europe reprise dans le bulletin officiel de l'Éducation nationale, marquant ainsi, en principe, l'importance que lui attribuait le Ministère. Quant à la recherche INRP, elle poursuivit son travail selon une autre temporalité, impulsant des initiatives qui se rapprochaient de la logique des thèmes transversaux. Les publications de recherche furent très favorablement

10. Observation faite à partir de la lecture de plusieurs années d'Annales du brevet compulsant l'ensemble des sujets.

11. Recommandation R (85) 7.

accueillies, notamment du côté du Conseil de l'Europe pour qui l'éducation aux droits de l'homme était et est une priorité. De la recherche INRP, dont il sera question et qui porte explicitement sur l'éducation civique, nous dégageons un seul point, important pour la seconde recherche. Avec les enseignants associés, nous avons rencontré ce que nous avons nommé l'« obstacle juridique ». Autrement dit, pour la plupart de ces enseignants, les droits de l'homme étaient, d'une part un ensemble de principes et de valeurs permettant de dénoncer des situations sociales jugées intolérables, d'autre part des références pour promouvoir des comportements, en particulier des comportements destinés à pacifier les relations scolaires et à mettre un peu moins d'arbitraire dans l'exercice de l'autorité des adultes. En revanche, les droits de l'homme n'étaient pas appréhendés, également, comme ouvrant au monde des droits positifs, ceux effectivement en vigueur, dès lors comme une arme potentielle aux mains du citoyen et de la personne humaine. Il est à remarquer que ce « déni du droit » et du monde juridique comme principal inspirateur de l'EDH était une attitude qui dépassait très largement le seul cas français. Une enquête de l'Institut Georg Eckert à Braunschweig en Allemagne a conclu au même phénomène. Si la formation, plus exactement l'absence de formation des enseignants peut être évoquée pour expliquer ce phénomène, celui-ci renvoie à des déterminations et à des attitudes beaucoup plus profondes. Elle met en question la conception que nous avons de la citoyenneté, des compétences qui en relèvent et donc des orientations à mettre en œuvre à l'École pour construire ces compétences.

Après avoir commencé par un rapprochement, voire par le projet d'établir une relation étroite entre la recherche et la construction des programmes, la décennie 1980 s'achevait donc sur une mise à distance de ces deux domaines.

2.2. LES ANNÉES 1990 : UN CHANGEMENT DANS LES CONDITIONS D'ÉLABORATION DES PROGRAMMES

La loi d'orientation de 1989 modifia très profondément les conditions d'élaboration des programmes scolaires. Cette loi établit le Conseil national des programmes (CNP).

2.2.1. Un Conseil national des programmes, des Groupes techniques disciplinaires

Ce conseil élabore des grandes orientations pour l'avenir, passe des commandes à des Groupes techniques disciplinaires et examine leurs propositions de programmes et de textes complémentaires. À raison d'un par discipline existante, chaque groupe technique comporte dix ou douze

personnes. Celles-ci occupent des postes divers dans l'enseignement, y compris au niveau supérieur. Le changement prévu est majeur ; l'inspection générale est légalement dépossédée de la rédaction des programmes. Plusieurs ministres l'ont rappelé depuis, la mission de cette inspection est d'inspecter, c'est-à-dire d'évaluer et non d'être à la fois juge et partie. Si l'énoncé d'un tel principe est aisé, son application est bien plus délicate comme l'illustre l'évolution même du dispositif. En effet, si les règles générales et les intentions furent clairement posées par la loi de 1989, chacun sait qu'une loi ne définit pas de modalités pratiques, qu'elle est toujours interprétée par des acteurs qui ont eux-mêmes des positions et des intérêts divergents.

Pour composer les GTD, une certaine variété d'expertises était au départ recherchée ; cependant, on n'échappa pas non plus à ce qui avait été noté précédemment, à savoir la puissante tendance de l'Éducation nationale à traiter les problèmes à l'interne, un fonctionnement en réseau, notamment celui des associations de spécialistes, et finalement une prime accordée aux acteurs eux-mêmes, sous l'argument bien connu selon lequel l'expérience vaut connaissance. L'EC, par l'absence d'une discipline universitaire de référence, par l'absence de formation qui ne l'accroche à aucun groupe susceptible de se poser comme spécialiste, par sa prise en charge principale par des historiens et des géographes trop occupés par ces deux spécialités et souvent peu à l'aise avec elle, ne s'est pas trouvée dans la même situation que les autres disciplines scolaires.

Le premier GTD « éducation civique », présidé par une ancienne directrice d'École normale, était composé d'une douzaine de personnes, pour la plupart inspecteurs et enseignants du primaire et du secondaire ; à ces personnes se sont joints l'auteur de ce texte ainsi qu'une universitaire travaillant sur la sociologie juridique qui fut par la suite coprésidente du second GTD, et un membre de la commission consultative des droits de l'homme, commission placée auprès du premier ministre. De par sa composition, ses travaux s'inscrivirent dans une forte continuité avec ceux de la mission Best. Ils prirent en compte les critiques les plus souvent entendues à l'égard des programmes d'éducation civique de 1985 : 1) le risque de formalisme des savoirs, en particulier lorsqu'une trop grande attention était portée aux institutions politiques ; 2) l'oubli de la vie scolaire, à la fois destinataire d'une éducation civique par les comportements souhaités et la réflexion produite, inspiratrice du travail par la prise en compte de l'expérience vécue par les élèves dans les institutions scolaires et lieu d'initiatives en organisant son fonctionnement dans le respect des droits qu'elle se propose d'enseigner. Les propositions du GTD rappellent les trois dimensions de cette éducation que sont les valeurs, les pratiques et les savoirs, réaffirment les droits de l'homme comme cadre de référence et l'énoncé du concept de personne

humaine avec les droits qui lui sont attachés, comme concept premier et nécessaire à construire pour servir de socle à celui de citoyen. De plus, le GTD s'efforça de construire une continuité des approches et des apprentissages entre les divers ordres d'enseignement, en faisant des propositions pour l'enseignement primaire ainsi que pour le lycée bien que l'éducation civique n'y fut pas une discipline au sens normal du terme. Un premier texte fut soumis au débat auprès de divers interlocuteurs pendant une année avant d'être diffusé dans une version, dite définitive, à partir de juin 1993. Mais en 1993, des élections législatives provoquèrent un changement de majorité, d'où un oubli de ce rapport et la mise à l'écart de ses auteurs. À nouveau l'alternance politique...

Un second GTD se mit en place au début de l'année suivante selon les dispositions retenues par le nouveau ministre de l'Éducation nationale. L'inspection générale reprenait ses responsabilités ; chaque GTD était coprésidé par un inspecteur général et un universitaire. Pour l'éducation civique, une des coprésidences fut assurée, comme nous l'avons écrit, par une universitaire déjà présente dans le premier GTD ; quatre des membres du précédent GTD se retrouvaient eux aussi dans ce nouveau groupe. Une certaine continuité était dès lors possible dans le travail d'élaboration des programmes. Enfin, la commande du Ministère devenait beaucoup plus précise et impérative et se limitait à l'enseignement secondaire : proposer à la direction ministérielle concernée un projet de programme qui serait ensuite examiné par les services compétents, puis donnerait lieu à une large consultation, notamment auprès du corps enseignant, avant d'être retourné au GTD pour modification. Le CNP prenait part à cette circulation, veillant en principe à la cohérence d'ensemble des programmes. Au texte du programme, enfin accepté, devait être joint un ensemble d'explications, de développements, d'aides à sa mise en œuvre, le tout regroupé sous le titre de compléments. Dans un premier temps, le GTD accueillait des personnes non directement liées à l'activité d'enseignement, parent d'élèves et personnels de santé. Commencé en 1994 et prévu pour élaborer des programmes devant entrer en vigueur en 1996 pour la classe de 6^e, en 1997 pour la classe de 5^e, etc., le travail du GTD ne fut pas remis en question par le nouveau changement de majorité politique de 1997. Le résultat en est¹² les nouveaux programmes pour le collège ainsi que les textes d'accompagnement, qui dessinent ou tentent de dessiner une approche fortement renouvelée de l'éducation civique, sans toucher aux équilibres entre les disciplines scolaires ni à la forme scolaire. Si le travail de ce second GTD apparaît ainsi

12. Dans la suite du texte, nous utilisons le présent pour marquer l'actualité de ces programmes et des questions qui l'accompagnent.

se dérouler dans une relative continuité, il convient de ne pas oublier les effets de la consultation voulue par le Ministère. Les questions d'équilibre entre disciplines scolaires, de forme scolaire et celles liées à la consultation sont reprises ultérieurement.

2.2.2. Un fonctionnement institutionnel chaotique

De cette brève histoire, nous retenons pour notre propos trois éléments qui caractérisent un fonctionnement institutionnel chaotique témoignant du caractère souvent conflictuel de l'élaboration des programmes : le poids des aléas politiques et les luttes de pouvoir, la composition des GTD et la consultation qui précède la prise de décision.

Le poids des aléas politiques

Du côté des aléas politiques et des luttes de pouvoir, observons simplement la concurrence entre les directions des ministères, la direction des écoles (enseignement primaire) et la direction des lycées et des collèges (enseignement secondaire)¹³, directions qui disposent de leurs propres bureaux, voire de leurs propres équipes d'innovation pédagogique, l'inspection générale dont nous avons souligné le rôle traditionnel et les modifications qu'a connu leur place dans le dispositif d'élaboration des programmes, le Conseil national des programmes chargé de veiller notamment à la cohérence d'ensemble, et, pour l'éducation civique principalement, l'APHG. Nous ne citons pas ici les chercheurs en éducation, dans la mesure où ils ne forment pas de groupe de pression identifiable, leur contribution étant portée par les deux responsables des recherches INRP en ce domaine, présents dans les deux GTD. L'examen des arguments et des positions des uns et des autres, de leur diversité et de leurs variations, excède le cadre de cette contribution. Précisons cependant que la direction des écoles, responsable *in fine* de la publication des programmes pour l'école élémentaire, est restée enfermée dans son pré carré entre 1993 et 1997. En effet, elle a assumé seule l'élaboration des programmes et interdit par là même toute réflexion sur la continuité entre le primaire et le secondaire. Ajoutons que l'inspection générale, directement rattachée au ministre, a vu de façon très favorable son retour officiel dans les GTD avec un statut de coprésidence, tandis que l'association professionnelle veillait à ne pas voir diminuer les horaires et s'opposait à des bouleversements jugés *a priori* dangereux s'ils étaient trop importants. Quant au CNP, nouvelle institution aux pouvoirs plus consultatifs qu'effectifs et ne pouvant probablement pas entrer en conflit avec les

13. Actuellement fusionnées.

directions ministérielles, il élabore et publie essentiellement des analyses ou des recommandations que chacun est invité à prendre en compte. Dans tout cet ensemble d'intervenants, il n'y a finalement que très peu de places, sans doute aussi de compétences, pour intervenir sur les conceptions des programmes et des curriculums, pour injecter dans la réflexion des travaux de recherche et des réflexions argumentées qu'ils et elles viennent de l'Hexagone ou d'ailleurs.

Qui élabore et qui rédige ?

Le deuxième élément, la composition des GTD, est directement lié au précédent. Il concerne la légitimité et les compétences des personnes appelées à participer à ces groupes. Si la présence de l'inspection générale s'impose par une légitimité administrative et politique puisque ses membres sont nommés par le ministre, celle des universitaires est plus sujette à débat puisque, dans aucun domaine de savoir, dans aucune discipline scolaire, il n'y a d'accord effectif sur ce qu'il convient d'enseigner à l'École dès que l'on cherche à dépasser la langue de bois autour des « bases » ou des « éléments fondamentaux »... Pour le GTD « éducation civique », la coprésidence de Jacqueline Costa-Lascoux ne soulevait aucune réserve ; en effet, en plus de sa présence dans le précédent GTD, madame Costa-Lascoux est la seule universitaire à travailler explicitement et régulièrement sur l'éducation civique. Sa compétence indiscutable s'augmente ici d'une absence totale de concurrence dès lors que l'on estime important de ne pas limiter cette discipline à son approche historique traditionnelle. Quant aux chercheurs, appartenant à cette catégorie, nous laissons à d'autres le soin d'argumenter l'intérêt de leur présence. En revanche, la désignation des autres membres reste une interrogation majeure. Nommés à titre personnel, leur présence est de fait liée à leur appartenance à tel ou tel réseau, réseau correspondant à un mouvement pédagogique ou réseau lié à une organisation particulièrement impliquée dans l'objet du travail et connu de tel ou tel membre. Il y a aussi quelques personnes qui, supposées compétentes, peuvent être simplement proposées par un autre membre du GTD. Dans un tel système de désignation l'idée de « représentation » est officiellement absente puisque chacun ne représente que lui-même ; toutefois, elle se réintroduit par la bande puisque chacun est censé avoir une compétence particulière liée à des activités de formation dans un Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM), à une production éditoriale ou à une implication forte comme enseignant actif en ce domaine. Nous avons ainsi connu des réactions très vives de l'APHG lorsque certaines propositions du premier GTD étaient jugées par elle inacceptables, notamment pour tout ce qui touche à la vie scolaire et par là, à la définition du métier d'enseignants, à ce qui menace d'attribuer l'éducation civique à d'autres enseignants, tout

ce qui tente d'organiser l'éducation civique autrement que dans les seuls cadres habituels de toute discipline scolaire : un programme, un horaire, un corps enseignant précis.

La désignation des personnes actives dans l'élaboration des curriculums soulève une autre question, celle des limites des groupes à l'intérieur desquels choisir ces personnes. Nous avons à faire ici à une sorte de défi impossible : élargir l'esprit des auteurs des programmes d'éducation civique. Cela est ici nécessaire puisque celle-ci ne saurait se limiter à une stricte définition disciplinaire. En effet, comme nous l'avons vu, la vie scolaire, la mise en œuvre de dispositifs de participation ou de régulation de l'expérience des élèves, sont constamment affirmés comme une composante obligée de cette éducation. Plus largement, l'éducation civique, plus qu'aucun autre domaine scolaire, n'appartient pas aux seuls enseignants et assimilés. Dans cette perspective, comme il a été écrit précédemment, le second GTD s'est ouvert à des personnes intervenant dans la santé scolaire, à une représentante des parents d'élèves, à une personne venant du monde judiciaire et à une personne de l'administration. Quoi qu'il en soit de la question de fond qui reste à examiner, nous témoignons simplement de la difficile greffe ; après quelques mois de présence et pour certains de propos fort roboratifs, les personnes non strictement liées à l'Éducation nationale voire plus précisément à l'enseignement, ont tout simplement cessé de participer aux réunions de travail. Manque de temps, peut-être, difficulté à se situer face à des discours et à des opinions très « internes », difficulté pour les « internes » de prendre en compte effectivement, au-delà d'un intérêt poli ou réel, les propos des « externes » qui appelaient notamment à penser l'éducation civique beaucoup plus largement que dans le seul cadre disciplinaire.

Consultation et décision

Le dernier élément concerne celui de la prise de décision avec la phase de consultation qui la précède. Si la décision finale appartient, comme nous l'avons dit, aux directions ministérielles, le dispositif prévoit, entre le premier texte proposé par le GTD et une rédaction finale, la consultation des enseignants concernés. Cette consultation organisée par les inspections régionales fait « remonter » par le jeu des synthèses, ce qui est censé être l'avis des enseignants. Nous nous trouvons ici face à plusieurs problèmes délicats ; nous n'en citons que deux : ce qu'il convient d'écrire dans un programme, en particulier tout ce qui relève d'une explicitation des intentions des auteurs et des choix qui sont faits ; le risque d'écrasement de tout débat lors des remontées, la synthèse se construisant peu à peu par élimination des divergences. Le premier, bien connu des chercheurs qui le rencontrent dès lors qu'ils présentent de façon condensée ou qu'ils diffusent à d'autres

publics leurs résultats, tient de la réduction d'heures de travail, d'écriture et de délibération, à quelques pages plus ou moins soumises à la rhétorique officielle. Pour l'éducation civique, nous avons tenté de pallier cette difficulté dans les compléments d'accompagnement mais ceux-ci ne sont pas soumis à la consultation. Ainsi, tout ce qui est sous-tendu par des approches sur les apprentissages ou par d'autres conceptions des savoirs ne tient-il pas ou guère de place. Le second accentue le poids d'une certaine position « médiane ». Consensus mou ? Centre gris qui évacue les oppositions ? Il faut arriver à un texte acceptable, un texte qui ne soulève pas suffisamment d'oppositions susceptibles de s'exprimer sur la scène publique pour mettre en cause un ministre ou ses services. Dans la mesure où la consultation a conduit à certains réajustements sur les contenus, nous donnons un exemple de ces effets par la suite, après avoir introduit certains des résultats de recherche qui ont été pris en compte dans les programmes.

2.3. LA RECHERCHE ET LES PROGRAMMES : UNE ÉTUDE DE FAISABILITÉ, UNE RENCONTRE FORTE ET LIMITÉE

Nous avons terminé le récit argumenté des années 1980 par la formulation de ce que nous avons appelé l'obstacle juridique à la suite des travaux sur l'éducation aux droits de l'homme. Nous retournons en arrière pour traiter des travaux de recherche qui se sont déroulés entre 1991 et 1995. Ces travaux, plus spécifiquement centrés sur l'éducation civique dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (quatre années de collège de la 6^e à la 3^e), ont largement inspiré les programmes officiels. Un bref rappel des principes sur lesquels ces travaux ont été construits précède quelques observations sur leur rencontre avec la construction des programmes et ses limites.

Les critiques à l'égard des programmes de 1985, une réflexion plus systématique sur l'instabilité de cette éducation liée à la difficulté de la construction d'un modèle disciplinaire, une continuité avec le travail sur les droits de l'homme et l'importance accordée à l'obstacle juridique, les orientations du premier GTD, nous ont conduit à mettre en place une recherche destinée à tester la pertinence d'une éducation civique prenant le droit comme colonne vertébrale et la construction de concepts comme principe didactique. Il y avait là un double déplacement par rapport aux orientations précédentes et officielles de l'éducation civique : un déplacement des contenus en accordant beaucoup moins de place à l'étude des institutions politiques et en mettant en avant la dimension juridique, un déplacement des pratiques en cherchant à remplacer un enseignement jugé régulièrement trop formel, par des études de cas, une prise en compte de l'expérience des élèves, une acceptation de la diversité des points de vue et donc des

possibles conflits de normes et de valeurs, une formation à l'argumentation et au débat. La référence au monde juridique ne devait évidemment pas se traduire par un enseignement centré sur des textes de loi ou toute autre approche faisant revenir par la fenêtre le formalisme que l'on cherchait à chasser par la porte. La référence au monde juridique combinait les concepts, les pratiques sociales et institutionnelles, l'étude de cas et l'argumentation, autant d'éléments qui y sont toujours présents (Audigier et Lagelée, 1996 ; Costa-Lascoux, 1992). L'orientation conceptuelle rappelait qu'un aspect essentiel du travail des enseignants consiste à mettre les élèves en situation de construire des outils de pensée et d'action dans la réalité sociale ; à cet égard, les concepts sont des outils privilégiés. Les connaissances institutionnelles étaient mises au second plan, introduites lorsqu'elles étaient nécessaires pour étudier et comprendre une situation sociale, un cas, et non énoncées *a priori*.

Ces principes posés, il fallait, avant de construire les situations didactiques, choisir les concepts fondamentaux et proposer une progression. Compte tenu du fonctionnement des collèges et de notre projet d'inscription de la recherche dans les conditions même de ce fonctionnement, les programmes officiels continuaient à dessiner les contenus sur lesquels construire les concepts. Nous étions déjà dans un compromis, motivé par une volonté de réalisme : autrement dit, il nous restait à tester la faisabilité d'une autre orientation pour l'éducation civique sans proposer de modifications trop importantes des dispositifs scolaires. La réflexion sur le droit nous a conduit à retenir six concepts fondamentaux fonctionnant en réseau : au centre les droits de la personne, reliés par le concept de loi à quatre autres concepts que sont identité et citoyenneté, appelant plutôt une dimension statutaire de la personne, justice et égalité, plus liés à des valeurs et à la solidarité. L'univers du droit est non seulement une référence pour les contenus, mais également un ensemble de pratiques sociales avec ses institutions, ses acteurs, ses dispositifs, ses objets. Rappelons que le droit, sans débattre ici de son statut scientifique ou de sa présence parmi les sciences sociales, est destiné à aider les humains à prendre des décisions, décisions qui ouvrent des libertés, arbitrent des conflits, dessinent des obligations, prononcent des sanctions, ordonnent des réparations.

Sans qu'il soit systématiquement rappelé, les orientations didactiques de cette recherche se rattachent au courant socioconstructiviste. Ainsi, a été élaboré et mis en œuvre un modèle de la pratique disciplinaire qui combine les expressions des élèves en relation avec le concept de représentations sociales, des études de cas suscitant le débat et mobilisant des arguments, des références à des textes de loi, plus largement aux grands textes fonda-

teurs que sont les Déclarations et autres Conventions, des moments de formalisation et d'institutionnalisation des savoirs. Toutefois, inscrite dans les modes de fonctionnement habituel de l'enseignement, cette recherche se heurte aux limites que ce fonctionnement impose. Par exemple, nous avons mentionné le poids du brevet des collèges en classe de 3^e ; les enseignants associés, légitimement préoccupés par le succès de leurs élèves à un examen qui restait identique, vont limiter au minimum dans cette classe leurs interventions construites dans le cadre de la recherche.

2.4. LA RENCONTRE DES TRAVAUX DE RECHERCHE ET DE LA CONSTRUCTION DES PROGRAMMES

Dès la mise en place du CNP, le GTD éducation civique se mettait au travail pour construire un nouveau programme. Aux critiques de programmes de 1985 que nous avons soulignées, s'ajoutent celles plus ouvertes portant sur le caractère imposé des valeurs à transmettre, plus encore, sur la non-prise en considération de conflits possibles entre ces mêmes valeurs et celles portées par d'autres cultures, les critiques plus rares déplorant l'oubli des contradictions et de la diversité sociale et culturelle qui ne pouvaient rester ignorées de cette éducation. De fait, de par leur composition, des relations étroites étaient assurées entre les deux groupes de travail, d'une part, entre chacun d'eux et la recherche, d'autre part. Nous limitons notre présentation au second GTD puisque les programmes que celui-ci a élaborés s'inspirent, pour une grande part, des travaux de recherche dont les orientations principales ont été très brièvement rappelées au paragraphe précédent. Les quelques remarques qui suivent n'ont pas pour objet de comparer une construction réalisée dans le cadre d'une recherche, construction dont les orientations ont été longuement débattues, élaborées puis mises en œuvre par une petite équipe d'enseignants volontaires. Nous privilégions ici plusieurs éléments, liés notamment au contexte, éléments qui rendent compte de la rencontre entre travaux de recherche et programmes d'enseignement. Ce faisant, nous revenons sur certains aspects déjà remarqués au cours de ces pages.

Le premier élément est évidemment la présence dans les instances chargées de rédiger les programmes, de personnes liées de diverses manières à la recherche. Dans le cas qui nous occupe, les responsables participaient eux-mêmes à ces instances ; leurs propositions y ont été favorablement accueillies, voire défendues avec conviction par d'autres. Ici, se place sans doute un caractère propre de l'éducation civique par rapport à la majeure partie des disciplines scolaires, l'absence de « sciences de référence » clairement identifiables et donc de groupe de pression potentiel.

Cette situation, dans laquelle il faut également placer l'hétérogénéité de la demande et les critiques envers les approches traditionnelles, a permis au groupe de travail de mettre en avant ses « convictions », tout en n'ignorant pas la situation des établissements et la place qu'y occupait de fait l'éducation civique, de chercher d'abord à répondre aux finalités de cette éducation en lien avec les besoins de l'École, en particulier du collège.

Sur un autre plan, un peu de distance temporelle met en lumière ce que nous appellerons « l'air du temps ». Face aux incivilités et aux violences scolaires, à ce qui est vécu et analysé comme une dégradation des conditions humaines de travail et des relations sociales dans les établissements, la nécessité d'un rappel de la loi, d'un travail sur les règles, d'une explicitation des valeurs du « vivre ensemble » fut régulièrement rappelée. L'éducation civique fut invoquée, parfois de façon quelque peu fétichiste, tout devenant prétexte au qualificatif de citoyen ! Quoi qu'il en soit de cette rhétorique et des confusions qu'elle a aussi provoquées, l'introduction du droit et des préoccupations juridiques dans les établissements scolaires caractérise les années 1990 ; les discours qui réclament le rappel de la loi et de la règle sont aussi contemporains d'une recherche de définition de droits des lycéens, tandis que l'école s'ouvre aux institutions et aux personnels de justice et de police. L'air du temps pousse le juridique ; le contexte est favorable à une éducation civique mettant le droit au centre de ses orientations. Les orientations pédagogiques sont elles aussi appelées à évoluer. Pour s'éloigner d'un enseignement trop formel unanimement dénoncé, pour éviter l'image abstraite du droit si fréquemment brandie pour s'opposer à son introduction, pour faire place à ce souci de rappel de la loi et des règles du vivre ensemble, un travail orienté par la conceptualisation et privilégiant une approche par études de cas, s'imposait comme étant la seule solution disponible et pertinente. Enfin, devant la nécessité de faire évoluer profondément l'éducation civique, force est de constater que, hormis la recherche INRP, il n'y avait pas d'autres constructions disponibles sur le marché des idées pédagogiques.

Cet ensemble de conditions rendait aisée la rencontre de la recherche et des programmes. Mais cette rencontre ne fut pas une simple reprise des résultats de la première dans les seconds. Elle ne pouvait pas l'être. Outre des logiques et des intentions différentes, la question du calendrier s'est immédiatement posée. Prévue dans une dimension curriculaire, la recherche était programmée pour durer quatre années. Les commandes de directions ministérielles, elles-mêmes soumises aux aléas et aux urgences politiques, s'inscrivent dans une autre temporalité, une durée plus courte. La construction des programmes a alors revêtu un aspect de bricolage où les logiques d'ensemble ont souvent été reconstruites après coup, où l'absence d'un référentiel commun autre que les textes du premier GTD

faisait bon ménage avec une tradition qui privilégie l'énoncé de contenus. C'est donc d'abord sur ces derniers qu'ont porté les premiers efforts d'écriture avec, par exemple, la mise en avant de concepts. Ce qui était approches vraiment nouvelles, expressions de soucis et de nécessités fortes pour l'éducation civique a plus facilement pris place dans les documents d'accompagnement dont la forme et le contenu étaient beaucoup plus souples.

Pourtant, quels que soient l'intérêt et l'importance de ce transfert, de nombreuses limites demeurent. Nous en citons deux avant de conclure ces quelques aperçus d'une rencontre entre recherche et programmes scolaires. La première a trait au modèle de diffusion des résultats de recherche. En procédant de cette manière, nous n'avons pas échappé au vieux modèle innovation → extension. Une équipe innove, ses résultats sont jugés intéressants, les orientations de son travail sont reprises pour inspirer des textes officiels qui deviennent des textes réglementaires. Si la recherche avait effectivement pour but une « étude de faisabilité », elle n'était pas conçue pour aboutir aussi rapidement à une formalisation officielle. De plus, nous sommes dans une sorte d'auto-évaluation de la recherche ; l'importance et l'urgence des attentes légitiment de fait des orientations qui sont reçues comme les plus pertinentes à un moment donné.

Une seconde limite, encore plus pesante, tient de la réception des projets lors de leur mise en œuvre. Un exemple illustre la situation. Dans les projets adoptés pour la classe de 6^e (première année de l'enseignement secondaire), un dispositif horaire nouveau tentait de faire place aux trois dimensions de toute éducation civique : un temps de travail spécifique, des moments liés à la vie scolaire, des collaborations entre différentes disciplines. Pour ce faire, l'horaire annuel de 36 heures, soit une heure hebdomadaire, cadre incontournable de toute réflexion aujourd'hui, était divisé en trois : 18 heures pour un enseignement selon les nouveaux programmes, 9 heures pour des moments de travail plus précisément axés sur la vie scolaire, notamment tout ce qui a trait à la régulation de la classe, 9 heures pour des collaborations entre enseignants de plusieurs disciplines pour des projets qui complètent et prolongent les approches plus spécifiquement disciplinaires. Ces dispositions ont soulevé un tollé ; elles furent mal reçues, plus ou moins volontairement interprétées à contresens, dénoncées comme trop complexes à mettre en œuvre par les chefs d'établissements, accusées de diminuer les sacro-saints horaires, etc. Elles furent emportées tant par les rigidités du système que par l'absence de volonté des acteurs de s'en inspirer pour faire évoluer certains aspects de l'éducation civique, voire plus largement de l'École. Elles furent donc abandonnées pour les années suivantes, solution présentée comme une victoire, du bon sens et de la raison

évidemment, par les opposants de ce dispositif¹⁴. Cet exemple illustre le jeu complexe entre un projet, son détournement par les acteurs et les raisons politiques et administratives de son abandon.

Prenant un peu de distance, le récit de ces rencontres et de leurs péripiéties, et ce que nous connaissons de la situation actuelle, montrent que la recherche, par son inscription dans les contraintes institutionnelles et son respect de la forme scolaire dans un souci de réalisme et avec le projet d'avoir une possible influence sur les programmes, a laissé de côté certains aspects qui, aujourd'hui, reviennent avec insistance et invitent à de nouveaux travaux. Nous y retrouvons ce qui fait la spécificité de l'éducation civique, en particulier sa nécessaire invention permanente compte tenu des changements rapides et profonds de nos sociétés et pas seulement de l'École. Le premier chantier à élargir concerne la vie scolaire et l'étude, d'un point de vue didactique, des relations entre l'expérience et la construction de savoirs. Certes les travaux sur la vie scolaire et tout ce qui peut s'y rapporter se sont multipliés depuis une dizaine d'années, mais peu nombreux sont ceux qui cherchent effectivement à établir une relation systématique entre l'expérience scolaire et la construction de compétences, notamment au regard du droit. L'enfermement dans une logique disciplinaire est ici un frein important à une éducation civique dynamique ; des élèves interrogés dans le cadre d'une recherche menée entre 1996 et 1999 l'ont clairement signifié par leurs silences même : ils n'établissent pas ou guère de relations entre ce qu'ils vivent au collège, le rôle du règlement intérieur et le travail qu'ils font en éducation civique. Le second donne encore plus d'ampleur à cette préoccupation de relations entre expériences et connaissances vers la question vaste des expériences sociales, des manières dont les élèves les vivent, les pensent, les réfléchissent, l'explicitation de leurs conceptions et des valeurs qui sous-tendent celles-ci. Les idées de diversité et de conflits refont ici surface, posant la question radicale de leur possible prise en compte dans le cadre actuel de la forme scolaire dominante dans l'École.

Une décennie après le début de la recherche, quelques années après la mise en œuvre de programmes d'éducation civique dans les collèges, programmes largement inspirés de cette recherche, un bilan complet est

14. Plus prosaïquement, les répartitions d'horaires faites par la très grande majorité des chefs d'établissements ne tinrent pas compte de ce dispositif et aboutirent à une diminution de fait de la moitié des horaires d'éducation civique dans les classes de 6^e. La reconduction d'un même dispositif l'année suivante risquait de produire le même effet. À terme, il eut fallu diminuer considérablement les postes ouverts aux concours de recrutement des enseignants d'histoire et de géographie. Aucun risque ! Comme quoi, la réforme... !

difficile à établir. Des témoignages de formateurs et d'enseignants, un rapport d'évaluation de l'inspection générale (IGEN, 1998), les publications des éditeurs scolaires, par exemple, dessinent quelques lignes de force. La première idée, bien banale, est la difficulté pour la profession de s'approprier les nouvelles intentions, les nouveaux contenus et les nouvelles méthodes préconisés par les textes officiels. Insister sur la conceptualisation n'est pas coutumier ; il est difficile d'évaluer la part prise dans les résistances à ce qui relève des intentions pédagogiques et ce qui relève d'une ignorance affirmée pour le droit. Les anciens programmes servent de clé de lecture aux nouveaux ; il n'y a rien d'autre que de très normal. Cette tendance est confortée par plusieurs manuels qui accentuent la place donnée à l'étude des institutions et à un enseignement plus normatif. Sans doute ce genre éditorial est-il difficilement adaptable à un enseignement qui se veut en prise avec la société et avec les insertions sociales et scolaires des élèves, mais il joue alors un rôle peu positif. Sûrement aussi, étudier un organigramme ou des institutions publiques, définir des fonctions administratives et politiques, sont des savoirs plus aisément scolarisables. Cette tendance à lire le neuf avec l'ancien est aussi légitimée par la revendication de n'enseigner que ce qui relève de savoirs universitaires, conçus et reçus comme hors de tout débat, et par l'expression de réticences devant les valeurs et tout ce qui apparaît un engagement possible de l'enseignant hors de ces savoirs. Enfin, les contraintes de l'évaluation pèsent lourd ! Pour le brevet des collèges, le GTD avait conçu une épreuve qui allait faire appel à des capacités argumentatives à propos d'une étude de cas. À nouveau, la distance avec la culture professionnelle est trop importante et des oppositions s'expriment directement, refusant parfois d'étudier la faisabilité même d'une telle épreuve, tandis que les sujets effectivement élaborés par les commissions *ad hoc* réintroduisent des savoirs déclaratifs habituels. Pourtant, ce qui se dessine est loin d'être négatif. Des évolutions se font et des expériences se déploient. Les formateurs soulignent le très grand intérêt des enseignants qui participent à leurs stages, la conviction que ces derniers en retirent de l'importance de l'éducation civique et de la pertinence des nouvelles orientations sur le plan des contenus et sur les méthodes. Quant aux pratiques effectives, les initiatives les plus intéressantes voient le jour surtout dans les établissements qualifiés de difficiles. On y retrouve des ingrédients connus de toute situation d'innovation, travail en équipe ou construction de projet par exemple ; plus spécifique de l'éducation civique, les études de cas et la référence au droit, le lien avec la vie scolaire, l'ouverture sur des problèmes de société, le travail sur des concepts comme ceux d'identité ou de justice, introduisent de réels changements et sont vécus comme des orientations particulièrement positives.

3. EN FORME DE PAUSE PROVISOIRE : REGARDS RÉTROSPECTIFS SUR LA CONSTRUCTION DES PROGRAMMES EN ÉDUCATION CIVIQUE ET QUELQUES-UNES DE SES SIGNIFICATIONS

En présentant de façon narrative et sans modélisation *a priori* quelques pans d'une histoire de la construction des programmes d'éducation civique et de ses relations avec la recherche, nous avons voulu restituer le côté « bricolage raisonné » de cette construction, retenir les quelques inspirations explicites pour les chercheurs, faire état des échos qu'elles suscitaient chez les autres acteurs, resituer cette construction dans son contexte et dans « l'air du temps », en montrer également les limites internes et externes. Nous espérons avoir ainsi fourni quelques matériaux pour un travail de modélisation des relations entre recherche et élaboration d'un curriculum, travail qui reste à construire. Un tel travail doit faire toute sa place à ce que nous-même et bien d'autres, chercheurs ou praticiens, avons écrit sur l'éducation civique pour la situer comme le domaine scolaire le plus instable, le plus directement en écho aux débats politiques, sociaux et culturels qui traversent nos sociétés, les divisent et caractérisent leur pluralité, leur diversité.

Durant cette histoire, nous nous sommes trouvés aux prises avec différentes traditions, avec des contraintes institutionnelles lourdes, avec des perspectives de recherches qui, tout en n'ignorant pas ces traditions et ces contraintes, sont souvent entrées en tension avec elles, avec une diversité d'acteurs dont les compétences et la pertinence des propos n'étaient pas nécessairement liées à l'importance sonore de leur présence médiatique. Certes, les travaux à l'intérieur même du GTD ont généralement été menés dans le plein accord des participants. Cependant, fidèles à une certaine tradition française, les débats et les choix ont d'abord porté sur les contenus, leur organisation, leur mise en texte. Les références à des théories de l'enseignement et de l'apprentissage ont été rares ; un consensus implicite autour de l'idée de méthodes actives permettait de pousser en avant les idées d'étude de cas, de débat, de conceptualisation, d'acceptation des différences et plus fondamentalement des désaccords et des conflits de normes et de valeurs. Les compléments aux programmes eux-mêmes en témoignent. Cependant, la culture des membres du GTD est d'abord une culture disciplinaire, mal à l'aise pour concevoir, par exemple, un référentiel de compétences (sans entrer ici sur les débats que soulève ce dernier terme). Raisonner selon une succession de thèmes d'étude est la position la plus familière. La construction de quelques concepts juridiques s'est imposée comme horizon

principal de l'éducation civique, mais elle n'est pas devenue organisatrice des curriculums et des pratiques. Les thèmes d'étude et leur succession sont très ancrés dans les esprits et demeurent donc ce principe organisateur.

Cette élaboration a aussi vu resurgir certaines habitudes du côté des connaissances déclaratives, le « savoir que... ». De tels retours ne sont pas à interpréter de façon trop simpliste comme la marque d'un passé indépasseable. Ils sont aussi la manifestation de caractères propres à toutes les sciences sociales et des tensions qui sont celles de l'éducation civique aujourd'hui, plus largement des approches de la citoyenneté. Sur le premier point, énonçons simplement que, pour exercer sa citoyenneté, il est indispensable d'avoir des « connaissances sur... » ; en effet, participer au débat public sur tel ou tel problème intéressant notre société et son avenir demande d'avoir des connaissances à son sujet, d'être en mesure de le contextualiser, de nommer des lieux et des instances de pouvoir, etc. Tout cela appelle bien des connaissances déclaratives, des « savoirs positifs », qui, pour le sujet, se construisent à la rencontre de lui, comme personne ayant un projet d'apprentissage, et des connaissances et des savoirs introduits par de multiples canaux dans les espaces scolaires et sociaux. Le second point lui est en écho. Nous passons, de façon parfois douloureuse et partout complexe, d'une citoyenneté que nous avons appelée ailleurs d'appartenance et d'obéissance à une citoyenneté plus instrumentale et qui affirme l'autonomie de l'individu. La première met en avant des valeurs héritées, des récits collectifs, l'étude d'institutions publiques, tous éléments supposés assurer le lien social et les arbitrages entre intérêts divers ; cette citoyenneté espère être porteuse des idées de bien commun et de justice ; elle est profondément politique. La seconde tient à distance ce même univers politique et préfère avoir pour horizon un citoyen autonome, capable d'initiatives, de passer contrat avec les autres, d'agir librement afin de chercher à bénéficier de la meilleure allocation de ressources possibles ; si l'idée de justice n'est pas ici absente, le bien commun semble plutôt se construire comme la somme des intérêts particuliers. Cette citoyenneté demande à être pensée et construite avec les idées de responsabilité et de solidarité. Le spectacle du monde n'en montre pas le chemin comme aisé. Nous passons ainsi directement à la dimension politique de la construction d'un tel programme. De toute manière, il faut choisir, énoncer, proposer, mettre en forme et en texte, par là orienter le travail des élèves et des enseignants. Ce n'est plus affaire de bon sens ou de choix scientifique, mais bien affaire de choix éthique et politique.

Modéliser une telle construction demande de faire également place à certaines tensions et contradictions qui s'expriment dans les dispositifs mis en place pour élaborer les programmes. Ainsi, l'institution du Conseil

national des programmes apparaît comme une tentative pour prendre de la hauteur et de la distance par rapport au jeu habituel des groupes de pression et des bureaux administratifs. Deux nouvelles questions surgissent ici. La première a trait à la composition même de ce conseil. Nous y trouvons, pour l'essentiel, de brillants intellectuels. Les savoirs scolaires sont sous la direction de ceux qui savent, ceux qui savent sont d'abord ceux qui produisent et transmettent leurs savoirs dans les grandes institutions *ad hoc* : universités, collège de France, lieux de recherche. Les autres mondes sont ignorés. Il y a de vraies raisons pour que tel maire de grande ville, tel dirigeant d'entreprise, tel représentant d'une profession libérale, du monde du commerce ou de l'artisanat, tel leader syndical, soient absents lorsque se débattent les grandes orientations pour les programmes scolaires de demain. Mais ces raisons sont-elles suffisantes pour légitimer l'enfermement de la réflexion sur ces programmes et de leur élaboration dans le seul monde scolaire et universitaire ? Quelle que soit l'approche qu'on en ait, le savoir porté par l'École est plus universel que les intérêts particuliers. Sans doute, les consultations intermédiaires sont un moyen de pallier ces absences. Cependant, cette question demeure et s'enfle aujourd'hui : selon quelles légitimités est-il décidé de ce qui est juste, bon, utile, vrai... d'enseigner aux générations futures ?

La seconde question porte sur son fonctionnement. Nous y retrouvons une contradiction bien habituelle entre vision verticale et vision horizontale de l'organisation des pouvoirs et de la décision. Le CNP avec ses GTD reproduit une vision verticale, tandis que les GTD, de par leur composition, s'inscrivent plutôt dans une vision horizontale accordant aux pairs de la même corporation une place prépondérante. Un tel dispositif relève bien de ce que nous qualifions de République d'ancien régime avec sa hiérarchie qui n'est pas toujours du mérite, ses corporations et ses solidarités professionnelles qui restent puissantes, sa « cascade du mépris¹⁵ » qui font de l'inférieur l'exécutant de décisions prises au-dessus, etc.

Avant de terminer ces explorations, revenons plus précisément à l'École en retournant à l'idée de forme scolaire. Nous l'avons développé ailleurs (Audigier, 2001), les résistances opposées aux nombreuses tentatives de réforme engagées sur divers objets depuis plus de trente ans relèvent pour une part d'un déficit de formation, pour une autre de la difficulté de construire des références stables aux savoirs et aux pratiques scolaires ; plus encore pour l'éducation civique, elles relèvent de la forme scolaire elle-même. Vouloir construire d'autres manières d'organiser les rencontres entre

15. Selon la formule de Mirabeau.

les élèves et les différents savoirs demande de construire une autre forme scolaire, une forme plus souple dans son organisation temporelle et spatiale, une forme plus sensible à tout ce que les savoirs sur la société comportent de construction et d'incertitude, de diversité et de valeurs. Un relativisme mou et vaguement consensuel parce que n'engageant personne n'est pas au bout du chemin. Le but premier est celui de la formation d'une personne autonome, capable d'esprit critique, de distanciation et de prise de responsabilité dans l'espace public.

Nos deux ultimes remarques reviennent plus directement au Réseau Éducation Formation (REF). La première a trait à la grande discrétion dans laquelle nous avons tenu toute référence au socioconstructivisme. Les situations d'apprentissage mises en œuvre durant la recherche se sont très largement appuyées sur cette référence et les acquis d'un certain nombre de travaux de didactiques dans des disciplines diverses. En revanche, au sein du GTD, cette référence fut absente, du moins sur un plan explicite ; nous avons dit l'importance accordée à la sélection et à l'organisation des savoirs à enseigner. Suggérons une explication parmi d'autres. Le socioconstructivisme est un paradigme pour penser les apprentissages ; il est très délicat d'en déduire des pratiques d'enseignement. L'enseignement et l'apprentissage ne sont pas deux activités symétriques. La seconde fait écho à la contribution d'Amade-Escot et de Bos (2004) et à l'analyse qu'elle offre des évolutions récentes des programmes d'éducation physique et sportive dans l'enseignement secondaire en France. Cette contribution rencontre, à sa manière, des évolutions fréquentes à l'école primaire où, de plus en plus, certains enseignements ne sont plus assurés par les enseignants eux-mêmes mais par du personnel spécialisé. Même s'ils ont toujours lieu, pour la plupart, au sein des écoles, nous qualifions ce processus de processus de déscolarisation. Pour le moment, nous observons une relative stabilité du découpage des disciplines scolaires et de l'importance de leur présence relative depuis environ un siècle. Cependant, les différentes disciplines ne sont pas égales quant au maintien de cette présence. Suggérons ici trois groupes de disciplines selon leur potentiel de présence à l'École :

1. Des disciplines à très fort potentiel de présence. Elles sont bien installées parce que l'acquisition des compétences qu'elles portent ne peut être faite ailleurs, du moins pour le moment. C'est le cas de la langue maternelle (ou publique) et des mathématiques principalement. Nous y mettrions aussi volontiers l'histoire de par sa contribution à une culture commune, à un imaginaire commun, même si cette discipline est, par de nombreux aspects, en pleine turbulence ;

2. Des disciplines à fort potentiel de déscolarisation. Autrement dit, des disciplines dont l'enseignement comporte une forte part de pratique qui peut se faire hors de l'École, du moins hors des normes habituelles de l'École. L'éducation physique et sportive et les disciplines d'expression comme la musique et les arts plastiques sont au premier rang. On peut faire l'hypothèse que d'autres disciplines comme la géographie ou les sciences expérimentales pourraient, à terme, connaître une évolution proche. La géographie, conçue comme découverte du monde, peut s'étudier ailleurs ; les médias ou les voyages sont des moyens autrement plus puissants que les photocopies de l'enseignant et le tableau noir. D'ailleurs, cette discipline est en régression horaire au Québec et elle a plus ou moins disparu de l'enseignement primaire en Italie. Quant aux sciences expérimentales, les moyens à mettre en œuvre, dès que l'on aborde des données plus contemporaines, sont trop au-delà de ce que peuvent offrir la salle de classe et le laboratoire de l'établissement. Les présentations vidéo ou les musées des sciences seraient des ressources plus efficaces ;
3. Des disciplines d'entre-deux. Nous y rangeons l'éducation civique. Elle a quasiment disparu dans les années 1960-1970 parce que la société n'a plus éprouvé le besoin d'une socialisation politique des élèves faite par l'École et que la transmission des valeurs était renvoyée à la sphère privée et à la famille. Elle fait un retour dans les années 1980-1990 parce que la société éprouve à nouveau le besoin qu'il y ait quelque chose de cet ordre et qu'un lieu commun voudrait qu'il faille se substituer aux familles défaillantes. Entre ces deux moments, la demande change, il ne s'agit plus de socialisation politique fondée principalement sur la connaissance des institutions, mais de l'apprentissage de comportements sociaux respectueux de certaines valeurs. La volonté politique des républicains du siècle dernier et celle de résistants au moment de la Libération ont été remplacées par une demande sociale, vague et ambiguë, dont les pouvoirs publics transfèrent une partie de la réponse à l'École qui, elle-même, peine à construire un enseignement qui échappe à la forme scolaire traditionnelle.

BIBLIOGRAPHIE

- Amade-Escot, C. et J.-C. Bos (2004). « Les nouveaux programmes d'EPS en France. Analyse de l'échec de deux tentatives de renouveau : archaïsme des enseignants ou résistance à l'idéologie postmoderne ? », dans Ph. Jonnaert et A. M'Batika (dir.), *Les réformes curriculaires*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 113-154.
- Audigier, F. (1991). « Enseigner la société, transmettre des valeurs ; la formation civique et l'éducation aux droits de l'homme : une mission ancienne, des problèmes permanents, un projet toujours actuel », *Revue française de pédagogie*, 94, p. 37-48.
- Audigier, F. (1999a). *L'éducation civique dans l'enseignement secondaire : quelques repères historiques*, Ireg, 7, p. 11-27.
- Audigier, F. (1999b). *L'éducation à la citoyenneté*, Paris, INRP.
- Audigier, F. (2001). « Les contenus d'enseignement plus que jamais en question », dans C. Gohier et S. Laurin (dir.), *La formation fondamentale, un espace à redéfinir*, Outremont, Les Éditions Logiques, p. 141-192.
- Audigier, F. et G. Lagelée (dir.) (1996). *Éducation civique et initiation juridique dans les collèges*, Paris, INRP.
- Costa-Lascoux, J. (1992). « L'enfant, citoyen à l'école », *Revue française de pédagogie*, 101, p. 71-78.
- IGEN (1998). « Contribution des enseignements à la formation du citoyen », dans *Rapport de l'inspection générale de l'Éducation nationale*, Paris, La documentation française.

CONCLUSION

Philippe Jonnaert
Université du Québec à Montréal et CIRADE
jonnaert.philippe@uqam.ca

L'ensemble des textes présentés dans cet ouvrage reflète un débat contemporain animé sur l'école. Les changements curriculaires évoqués par les différents contributeurs à ce volume et les tendances actuelles des réformes en éducation ressemblent à une révolution paradigmatique pour l'école, où qu'elle se situe dans la francophonie, voire dans le monde. Résistance ou enthousiasme, polémiques acerbes ou projets innovateurs, critiques sévères et propos réactionnaires ou discours rassembleurs autour de nouveaux paradigmes, placent l'école dans un tourbillon tel celui que provoque les grandes réformes. Le mouvement est vaste, profond et placé à une échelle bien au-delà des frontières de la francophonie.

Chacun des contributeurs à ce volume témoigne de sa position, théorique, empirique ou pratique, par rapport aux réformes annoncées ou déjà vécues, dans les classes et les écoles de sa région : en Belgique francophone, en France, au Québec ou en Suisse. Les textes de cet ouvrage sont parfois très contrastés ; ils peuvent même présenter des points de vue radicalement opposés. Ils ne sont que le reflet du débat contradictoire actuel, et des prises de position des uns et des autres par rapport à ces changements vécus au quotidien dans les classes. Il ne s'agit donc pas d'un volume théorique, dans lequel chacun aurait adopté le même paradigme et y apporterait sa petite pierre. Non, et c'est bien là la richesse de cet ouvrage : il présente autant de visions des réformes que de textes.

Même si les réformes évoquées se réalisent à des degrés différents, même si les propos des auteurs font état de critiques sévères ou, au contraire, inscrivent leur réflexion dans la ligne directe des réformes actuelles, il n'est plus possible, aujourd'hui, de le nier : l'école entame un virage important dans son histoire.

Sans doute les textes officiels sont-ils parfois maladroits, et génèrent-ils souvent des confusions, résultantes immédiates de contradictions internes. Sans doute les théoriciens, parfois radicaux, ont-ils raison de tirer la sonnette d'alarme et de dénoncer certaines incohérences des documents diffusés par les différents ministères et les risques de dérives qu'elles peuvent susciter ; ce regard critique est, bien sûr, de leur obligation morale et éthique de chercheurs en éducation. Sans doute aussi le corps professionnel des enseignantes et des enseignants est-il trop peu préparé à modifier en profondeur ses propres pratiques quotidiennes, pour les arrimer aux nouveaux usages prônés par les programmes d'études diffusés aujourd'hui. Sans doute les familles ont-elles développé vis-à-vis de l'école, des attentes traditionnelles que ne satisfont plus les perspectives actuelles posées par les textes officiels et les politiques éducatives annoncées. Sans doute aussi l'école pourra-t-elle enfin se débarrasser de sa vieille image, trop longuement véhiculée, et qui la fait ressembler à un musée des valeurs perdues. Enfin,

les écoliers et les étudiants, trop longuement ancrés dans une pédagogie de la transmission des savoirs, devront sans doute se forger un nouveau métier, qui leur demandera plutôt de construire que de recevoir.

Bien sûr, les textes du présent volume en témoignent, les perspectives des nouveaux programmes d'études font l'objet d'interprétations diverses en fonction des lectures contrastées par lesquelles les différents auteurs ont abordé les caractéristiques fondamentales du courant curriculaire contemporain. Mais, les réformes proposées sont intéressantes, le débat auquel contribue cet ouvrage est passionnant, le tournant auquel il contribue est fondamental, tout en n'ayant pas encore amorcé la première courbe.

Les défis actuels annoncés dans les différents textes sont énormes. Dans l'objectif d'orienter les perspectives au terme de cet ouvrage, quelques pistes semblent incontournables. Si, au départ, il y a les programmes d'études, à terme, il y a des élèves et des étudiants qui ont construit des connaissances et développés des compétences. Entre les deux, s'établissent un ensemble de processus qui sont plus ou moins connus et plus ou moins adaptés aux contraintes et aux ressources scolaires. Il ne suffit donc pas de rédiger des programmes d'études, pour répondre à un effet de mode, *in abstracto*, indépendamment d'un regard plus global sur l'école et ses finalités.

Les réformes curriculaires, plus vastes que la refonte des programmes d'études, intègrent nécessairement des réflexions sur les finalités de l'école. Il est vain de vouloir inverser les rôles. Les premiers débats sont d'abord de l'ordre des finalités. Les questionnements sont alors ceux que posent les acteurs d'une société sur son école, ses rôles, ses fonctions et sur le citoyen qu'ils souhaitent voir évoluer et agir parmi eux. Proposer une approche par compétences n'est donc pas gratuit. Le débat sur les finalités a-t-il eu lieu avant que les concepteurs des programmes d'études s'attellent à leur rédaction dans une logique de compétences ? Et puis, l'option adoptée, a-t-elle vraiment fait une quasi-unanimité ? Enfin, le pourquoi de tels changements est-il réellement motivé par les besoins de la société qui souhaite les adopter ? Bref, un travail sur les finalités de l'éducation à travers les textes d'intention des décideurs politiques, mais aussi à travers les grandes orientations proposées pour l'avenir des écoles, est un préalable à tout travail sur les programmes d'études.

Le second élément consiste à percevoir, au-delà des conflits idéologiques, les véritables défis qui sont demandés aux générations de demain, celles qui se construiront à travers les effets des réformes auxquelles nous nous attelons aujourd'hui. L'enjeu est donc de taille. Il nous semble dès lors important de rechercher les moyens de faire de ces réformes une réussite, plutôt que d'adopter des postures réactionnaires.

Les débats dont cet ouvrage est le reflet illustrent bien la complexité de la mise en place de réformes d'une telle ampleur. Mais l'enjeu est important, il vaut la peine. Il mérite que nous recherchions tous les moyens pour que ces réformes scolaires soient de véritables réussites. Nous ne sommes qu'au début d'un long processus en construction, le chantier est énorme.



Notices biographiques

Chantal Amade-Escot est professeure à l'Université Paul Sabatier de Toulouse et didacticienne au Laboratoire des méthodes modernes d'enseignement. Elle possède un doctorat en didactique de l'éducation physique et sportive. Ses champs de recherche concernent le travail de l'enseignant et la didactique comparée.

amade.escot@cict.fr

François Audigier est professeur en didactiques des sciences sociales (histoire, géographie, citoyenneté) à l'Université de Genève (FPSE). Il s'intéresse aux pratiques enseignantes et à la formation des maîtres, aux manières dont les élèves construisent leurs conceptions de la vie en société, aux relations entre les différentes sciences sociales dont la finalité commune est la formation du citoyen. Il anime l'équipe de recherche en didactiques et épistémologies des sciences sociales (ERDESS – <<http://www.unige.ch/fapse/didactsciencsoc/index.htm>>).

francois.audigier@pse.unige.ch

Jean Claude Bos est professeur agrégé à l'IUFM de Toulouse, chercheur au Laboratoire des méthodes modernes d'enseignement de l'Université Paul Sabatier de Toulouse. Il possède un doctorat en sociologie. Ses champs de recherche sont l'étude critique des textes officiels et la didactique de la natation.

jeanclaude.bos@free.fr

Jacques Désautels est professeur titulaire à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval et chercheur régulier au CIRADE. Depuis plus de vingt ans, il se préoccupe des dimensions didactiques et idéologiques de l'enseignement des sciences. Il est auteur et coauteur de plusieurs ouvrages et articles dans le domaine l'éducation aux sciences, suivant une perspective socioconstructiviste.

jacques.desautels@fse.ulaval.ca

Philippe Jonnaert est professeur titulaire au Département de mathématiques de l'Université du Québec à Montréal et directeur du Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développement en éducation (CIRADE). Ses recherches portent sur les processus de construction de connaissances mathématiques par les jeunes enfants. L'ensemble de ses travaux et de ses réflexions s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste.

jonnaert.philippe@uqam.ca

Marie Larochelle est professeure titulaire à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval et chercheuse régulière au CIRADE. Elle s'intéresse, depuis plusieurs années, aux problèmes socioépistémologiques liés à l'apprentissage des savoirs scientifiques. Elle a publié principalement dans les domaines de l'éducation aux sciences et du constructivisme.

marie.larochelle@fse.ulaval.ca

Suzanne Laurin est professeure au Département de géographie de l'Université du Québec à Montréal. Elle détient un doctorat en éducation. Ses champs de recherche sont la didactique de la géographie, plus particulièrement l'apprentissage du raisonnement et le développement de la conscience territoriale. Engagée dans l'élaboration de matériel didactique en géographie, elle travaille également sur la construction des disciplines scolaires.

laurin.suzanne@uqam.ca

Marie-Françoise Legendre est professeure au Département de psychopédagogie et andragogie de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal et chercheure au CIRADE. Elle possède une maîtrise en psychologie du développement et un doctorat en psychopédagogie de l'Université Laval. Ses champs d'intérêt et de recherche s'articulent autour de la problématique générale de l'apprentissage et du développement de

compétences, aussi bien chez les élèves que chez les enseignants eux-mêmes. Elle a notamment mené des travaux sur le changement conceptuel chez l'apprenant et s'est intéressée à la mise en place de dispositifs de formation visant à favoriser l'articulation théorie/pratique dans le cadre de la formation des enseignants et du développement de compétences professionnelles en enseignement. Spécialiste de l'épistémologie piagétienne, elle inscrit ses recherches et ses réflexions dans les perspectives constructiviste et socioconstructiviste du développement des connaissances.

marie-francoise.legendre@umontreal.ca

Olivier Maradan est secrétaire général adjoint de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) à Berne et responsable de la coordination de la scolarité obligatoire entre les vingt-six cantons suisses. Il est titulaire de diplômes d'enseignement et d'une licence en sciences de l'éducation. Au moment de la rédaction de sa contribution à cet ouvrage collectif, il assurait la direction du projet d'élaboration d'un plan cadre pour la scolarité obligatoire des sept cantons francophones (au sein de la CIIP à Neuchâtel).

maradan@edk.unibe.ch

Armand M'Batika, Ph. D. Ancien directeur d'école, il est chercheur associé au CIRADE (Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développement en éducation), professeur à l'Institut pédagogique national, professeur invité à la Chaire UNESCO – Université de Kinshasa, professeur au ministère de l'Immigration et chargé de cours à l'Université de Sherbrooke. Sa formation en sciences de l'éducation, en sociopolitique et en histoire, son expérience d'enseignement conduite aux différents niveaux dans des contextes culturels hétérogènes contribuent à la diversification de ses intérêts de recherche. Ses préoccupations concernent les changements paradigmatiques, les courants et les pratiques pédagogiques dans la formation des enseignants.

kanasan@videotron.ca

Richard Pallascio est professeur titulaire au Département de mathématiques de l'UQAM et chercheur au CIRADE. Ses intérêts de recherche portent sur le développement d'une pensée réflexive à l'aide d'une approche philosophique sur les mathématiques.

pallascio.richard@uqam.ca

Cécile Vander Borght. Détentrice d'un doctorat en sciences, elle est professeure à l'Université catholique de Louvain où elle est responsable du laboratoire de pédagogie des sciences et de la formation des enseignants en biologie et en chimie. Ses enseignements et ses recherches portent sur la didactique des sciences.

vanderborgh@bani.ucl.ac.be

Suzanne Vincent est professeure à l'Université Laval et chercheure associée au CIRADE. Ses préoccupations portent sur la construction des connaissances mathématiques des élèves, sur les pratiques didactiques des enseignants ainsi que sur les représentations et pratiques d'éducation à la citoyenneté, sa formation en sciences de l'éducation et en science politique lui ayant permis de diversifier ses intérêts de recherche. Avant d'occuper ce poste, elle a œuvré au niveau de l'école obligatoire en tant qu'enseignante, à la Direction régionale du ministère de l'Éducation (Montérégie) en tant que conseillère en adaptation scolaire, ainsi qu'au Conseil supérieur de l'éducation en tant que coordonnatrice d'une commission et de différents comités où elle a rédigé de nombreux avis ainsi que le rapport annuel 1991-1992 portant sur la gestion de l'éducation.

suzanne.vincent@fse.ulaval.ca

PARTICULARITÉS DES OUVRAGES DE LA COLLECTION ÉDUCATION-RECHERCHE

La collection Éducation-Recherche présente les nouvelles orientations en éducation par le biais de résultats de recherche, et de réflexions théoriques et pratiques. Des outils de formation et d'intervention ainsi que des stratégies d'enseignement et d'apprentissage sont également présentés lorsqu'ils ont été validés, implantés et évalués dans le cadre de recherches. Les ouvrages à caractère scientifique doivent décrire une démarche rigoureuse de recherche et d'analyse ainsi que les résultats obtenus.

Afin d'assurer la rigueur scientifique des textes publiés, chacun d'eux est soumis à un processus d'arbitrage avec comité de lecture et évaluations externes. De plus, les délais de publication sont réduits au minimum afin de conserver l'actualité et l'à-propos des articles, des recherches et des études réalisés par les chercheurs et chercheuses. Chaque texte est évalué par deux arbitres : un membre du comité de lecture de la collection et un spécialiste du domaine. Ces évaluations portent sur la pertinence du document et sur sa qualité scientifique (cohérence entre la problématique, les objectifs et la démarche méthodologique; profondeur des analyses; pertinence des conclusions...).

Membres du comité de lecture

Jacques Chevrier (UQO), Christine Couture (UQAC), Colette Deaudelin (Université de Sherbrooke), Moussadak Ettayebi (Université Laval), Diane Gauthier (UQAC), Claude Genest (UQTR), Jacinthe Giroux (UQAM), Abdelkrim Hasni (Université de Sherbrooke), France Henri (TELUQ), Philippe Jonnaert (UQAM), Carol Landry (Université Laval), Frédéric Legault (UQAM), Daniel Martin (UQAT), Florian Péloquin (Cégep de Lanaudière), Pierre Mongeau (UQAM), Denis Rhéaume (UQTR), Jeanne Richer (Cégep de Trois-Rivières), Lorraine Savoie-Zajc (UQO), Noëlle Sorin (UQTR), Hassane Squalli (Université de Sherbrooke), Carole St-Jarre (chercheure en éducation), Lise St-Pierre (Université de Sherbrooke), Marjolaine St-Pierre (UQAM), Gilles Thibert (UQAM), Suzanne Vincent (Université Laval).

Personnes qui ont arbitré des textes de l'ouvrage collectif

Michel Aubé (Université de Sherbrooke), Barbara Bader (Université Laval), Guy Bourgeault (Université de Montréal), Serge Desgagné (Université Laval), André Dolbec (UQO), Pierre-André Doudin (Université de Genève), Marc-André Éthier (UQTR), Gisèle Lemoyne (Université de Montréal), Domenico Masciotra (UQAM), Françoise Ruel (Université de Sherbrooke), Manon Théorêt (Université de Montréal).

Dans la collection ÉDUCATION-RECHERCHE

Pensée et réflexivité

Théories et pratiques

*Sous la direction de Richard Pallascio,
Marie-France Daniel et Louise Lafortune*
2004, ISBN 2-7605-1284-3, 240 pages

La recherche-intervention éducative

Transition entre famille et CPE

*Sous la direction de
François Tochon et Jean-Marie Miron*
2004, ISBN 2-7605-1279-7, 264 pages

De la décentralisation au partenariat

Administration en milieu scolaire

*Sous la direction de
Marjolaine Saint-Pierre et Luc Brunet*
2004, ISBN 2-7605-1283-5, 296 pages

Conceptions, croyances et représentations en maths, sciences et technos

*Sous la direction de Louise Lafortune,
Colette Deaudelin, Pierre-André Doudin
et Daniel Martin*
2003, ISBN 2-7605-1250-9, 314 pages

Collaborer pour apprendre et faire

apprendre – La place des outils technologiques
*Sous la direction de Colette Deaudelin
et Thérèse Nault*
2003, ISBN 2-7605-1228-2, 296 pages

Vaincre l'exclusion scolaire et sociale des jeunes

– Vers des modalités d'intervention
actuelles et novatrices
*Sous la direction de Nadia Rousseau
et Lyse Langlois*
2003, ISBN 2-7605-1226-6, 218 pages

Pédagogies.net

L'essor des communautés
virtuelles d'apprentissage
*Sous la direction de Alain Taurisson
et Alain Senteni*
2003, ISBN 2-7605-1227-4, 334 pages

Concertation éducation travail

Politiques et expériences

Sous la direction de Marcelle Hardy
2003, ISBN 2-7605-1130-8, 252 pages

La formation en alternance

État des pratiques et des recherches
Sous la direction de Carol Landry
2002, ISBN 2-7605-1169-3, 378 pages

L'affectivité dans l'apprentissage

*Sous la direction de Louise Lafortune
et Pierre Mongeau*
2002, ISBN 2-7605-1166-9, 256 pages

Les didactiques des disciplines

Un débat contemporain
*Sous la direction de Philippe Jonnaert
et Suzanne Laurin*
2001, ISBN 2-7605-1153-7, 266 pages

La formation continue

De la réflexion à l'action
*Sous la direction de Louise Lafortune,
Colette Deaudelin, Pierre-André Doudin
et Daniel Martin*
2001, ISBN 2-7605-1147-2, 254 pages

Le temps en éducation

Regards multiples
*Sous la direction de Carole St-Jarre
et Louise Dupuy-Walker*
2001, ISBN 2-7605-1073-5, 474 pages

Pour une pensée réflexive en éducation

*Sous la direction de Richard Pallascio
et Louise Lafortune*
2000, ISBN 2-7605-1070-0, 372 pages



LES CYCLES D'APPRENTISSAGE Une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire

Philippe Perrenoud

Dans la collection ÉDUCATION-INTERVENTION

ISBN 2-7605-1208-8, 218 pages

20\$

Pourquoi remanier et, dans certains cas, bouleverser l'organisation du travail scolaire? Pour mieux lutter contre l'échec scolaire et les inégalités? Pour rendre l'école plus efficace? Pour donner à la pédagogie différenciée les espaces-temps qu'elle mérite? L'auteur se propose d'expliquer les fondements pédagogiques de cette innovation structurelle et de fournir des pistes qui rendent certaines pratiques possibles, de leur conception à leur mise en œuvre.

Dans votre CHAMP D'INTÉRÊT

ACCOMPAGNEMENT SOCIOCONSTRUCTIVISTE

Pour s'approprier
une réforme en éducation

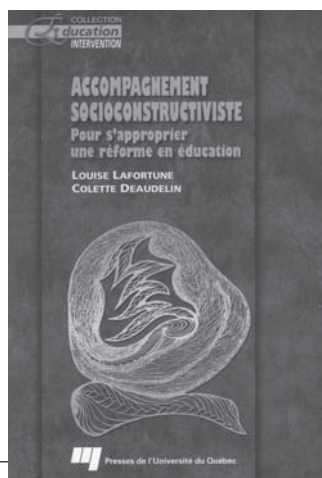
Louise Lafortune et Colette Deaudelin

Dans la collection ÉDUCATION-INTERVENTION

ISBN 2-7605-1129-4, 232 pages

22\$

Les auteures proposent un programme de formation à l'accompagnement illustré par 15 activités qui permettent d'appréhender la réforme de façon globale, en se concentrant sur les bases conceptuelles, la pratique et la démarche.



Prix sujets à changement sans préavis