



CONSEIL SUPÉRIEUR
DE L'ÉDUCATION

**Le renouvellement du curriculum :
expériences américaine,
suisse et québécoise**

PREMIÈRE PARTIE : ***La nouvelle piste de l'Oregon***
Réginald Grégoire inc.

Études réalisées dans le cadre des avis du Conseil supérieur de l'éducation sur le curriculum
Pour un renouvellement prometteur des programmes à l'école (septembre 1998) et
Les enjeux majeurs des programmes d'études et des régimes pédagogiques (janvier 1999)

Publication : janvier 1999

Présentation

Le Conseil supérieur de l'éducation appuie sa démarche d'analyse de divers aspects de l'éducation sur la recherche : analyses statistiques, recherches comparatives, études de cas. Les quatre études présentées dans cette publication constituent un apport à la réflexion menée par le Conseil sur les régimes pédagogiques et sur le curriculum dans ses avis **Pour un renouvellement prometteur des programmes à l'école** et **Les enjeux majeurs des programmes d'études et des régimes pédagogiques**. Considérées globalement, ces études de cas apportent des éclairages significatifs sur des aspects importants du processus mis en œuvre pour renouveler le curriculum au primaire et au secondaire.

La première partie porte sur la réforme du curriculum conduite depuis plusieurs années dans l'État de l'Oregon. Elle comporte beaucoup d'aspects originaux sur les domaines de référence du curriculum, sur des profils d'options de second cycle secondaire qui soient adaptés à une démarche de choix de carrière et, enfin, sur le processus comme tel de renouvellement du curriculum.

La deuxième partie rend compte d'une longue démarche de changement pédagogique vécue par des écoles primaires du canton de Genève, en Suisse. Cette étude de cas alimente en particulier la réflexion sur une progression par cycle des élèves et sur le lien entre convictions pédagogiques et caractéristiques souhaitables des programmes.

La troisième partie porte sur un courant contemporain très important en matière d'élaboration de programmes. Il s'agit du courant dit de *Outcome-Base Education*. L'analyse porte en particulier sur la présence ou l'absence d'affinités entre ce courant nord-américain et l'énoncé de politique éducative **L'École, tout un programme**.

La quatrième partie fait état de deux expériences québécoises de renouvellement de l'approche pédagogique qui visent spécifiquement l'acquisition de compétences transdisciplinaires par leurs élèves. La première a eu lieu au niveau secondaire et s'est inspirée de la démarche de l'enseignement stratégique; la seconde s'est cristallisée autour d'un projet éducatif faisant d'une école primaire une école à vocation scientifique.

Le Conseil supérieur de l'éducation a également appuyé sa réflexion sur une autre étude portant sur la diversification des parcours des élèves au secondaire, au regard de la différenciation actuelle, possible, souhaitable, du curriculum offert aux élèves. Réalisée par Marthe Henripin, agente de recherche au Conseil, cette étude sera publiée bientôt sous le titre **Différencier le curriculum au secondaire : vers des parcours scolaires stimulants pour tous les jeunes**.

Il va de soi que les auteurs des études présentées ici assument l'entière responsabilité de leurs opinions, qui n'engagent pas le Conseil comme organisme de consultation. Les analyses et les recommandations du Conseil sont exprimées dans deux avis : **Pour un renouvellement prometteur des programmes à l'école** (septembre 1998) et **Les enjeux majeurs des programmes d'études et des régimes pédagogiques** (janvier 1999).

Claude Lamonde
Secrétaire du Conseil

Table des matières

Présentation.....	3
Table des matières.....	v

PREMIÈRE PARTIE

La nouvelle piste de l’Oregon Réginald Grégoire inc.

Présentation.....	7
-------------------	---

CHAPITRE 1

Plan général sur l’Oregon et sa réforme scolaire

Introduction.....	8
1. Vers un changement de cap.....	8
1.1 <i>En fond de scène</i>	8
1.2 <i>Premiers balisages</i>	8
1.3 <i>Pourquoi un changement ?</i>	9
2. La loi de réforme de 1991.....	10
2.1 <i>Les fondements</i>	10
2.2 <i>Les axes plus concrets</i>	13

CHAPITRE I1

Plan rapproché sur le curriculum

Introduction.....	15
1. Les orientations d’ensemble.....	15
1.1 <i>Les composantes du curriculum commun</i>	15
1.2 <i>L’explicitation du curriculum commun</i>	21
1.3 <i>L’évaluation des apprentissages</i>	24
2. Dans l’enseignement secondaire.....	25
2.1 <i>Des champs socioprofessionnels</i>	25
2.2 <i>L’évaluation des apprentissages</i>	27

CONCLUSION

Une piste utile pour le tracé de la piste québécoise ?

1. Une réforme globale.....	29
2. L’ensemble du curriculum.....	29
3. Du CIM au CAM.....	31
3.1 <i>Champs socioprofessionnels et domaines d’études</i>	31
3.2 <i>Des contenus variés</i>	31
3.3 <i>Diverses stratégies pédagogiques</i>	32

Documents cités.....	33
-----------------------------	-----------

PREMIÈRE PARTIE

La nouvelle piste de l'Oregon Réginald Grégoire inc.

Présentation

Dans le deuxième tiers du 19^e siècle, des dizaines de milliers de personnes ont, entre l'Indépendance, au Missouri, et la côte occidentale, emprunté cette piste de 3200 kilomètres connue sous le nom de *Oregon Trail*. La plupart étaient à la recherche de lieux plus prometteurs pour s'établir, d'autres d'aventures et de découvertes et d'autres encore d'or.

Aujourd'hui, la piste qui, dans cette étude, nous conduit en Oregon est d'un ordre bien différent. C'est en effet cette fois en éducation, cet or de la fin du 20^e siècle, qu'elle nous introduit, au cœur d'une expérience inédite en marche depuis une quinzaine d'années, et depuis 1991 en particulier.

La réalisation de cette exploration répond à une demande du Conseil supérieur de l'éducation, qui a souhaité «une étude de cas sur le renouvellement de l'enseignement primaire et secondaire dans l'État de l'Oregon». Le mandat qui nous a été confié précise qu'il s'agira d'une étude «de nature synthétique», qui «mettra en relief les éléments qui touchent le plus directement le curriculum [...], en particulier dans l'enseignement secondaire», et que la conclusion «dégagera quelques points sur lesquels l'expérience de l'Oregon pourrait fournir des repères utiles et significatifs en vue du développement, au Québec, d'un enseignement secondaire de second cycle plus différencié¹».

Le premier des deux chapitres de cette étude propose un «plan général» sur l'Oregon et les étapes qui, à compter des années 1970, ont préparé la voie à la loi de réforme de 1991. Il présente aussi, dans un premier temps, les fondements et, dans un second, les orientations plus concrètes que cette loi met de l'avant. Par ailleurs, c'est un «plan rapproché» sur le curri-

culum que propose le chapitre II. Une première section porte sur les orientations de l'ensemble du curriculum, de la maternelle à la fin de l'enseignement secondaire, et une seconde sur les orientations particulières des deux dernières années environ du cursus scolaire de l'Oregon tel qu'il est en train de prendre forme. Enfin, la conclusion rappelle succinctement les grands objectifs de la réforme, puis dégage, dans la perspective d'un apport possible à la réflexion québécoise, les déterminants majeurs de l'élaboration de l'ensemble du curriculum en Oregon, puis ce qui caractérise plus spécifiquement cette étape qui va du *Certificate of Initial Mastery* (CIM), obtenu autour de la 10^e année, au *Certificate of Advanced Mastery* (CAM), obtenu après deux années supplémentaires d'études environ.

Ce travail a été réalisé à partir de documents et de quelques conversations téléphoniques. En fait, de nombreux textes d'information et de commentaires ont été publiés sur la réforme du système scolaire de l'Oregon. Nous avons tiré profit, entre autres, de plusieurs articles publiés, depuis 1991, dans l'hebdomadaire *Education Week*. Le site Internet du département de l'Éducation de l'Oregon (<http://www.ode.state.or.us>) et l'un ou l'autre site auquel il renvoie se sont aussi révélés très utiles.

C'est la firme **Réginald Grégoire inc.** qui est l'auteur de cette étude. Les principaux artisans en ont été Réginald Grégoire et Marielle Demers².

R. G.

¹ Pour des renseignements complémentaires sur le système scolaire de l'Oregon, rédigés dans une perspective un peu différente, on pourra se reporter à Réginald Grégoire inc., 1994.

² En ce qui concerne la féminisation des titres et des fonctions et les accords conséquents, les règles appliquées dans ce rapport se caractérisent par une préoccupation d'exactitude et de justice pour toutes les personnes concernées, mais aussi de souplesse, de façon à éviter tout alourdissement non indispensable du texte. Compte tenu de ces orientations, les noms de titres ou de fonctions n'ont été répétés au féminin qu'en certains endroits jugés plus déterminants (au début d'un chapitre ou d'une section, par exemple, ou pour éviter toute ambiguïté dans un passage en particulier) et les règles habituelles d'accord ont été maintenues.

CHAPITRE I

Plan général sur l'Oregon et sa réforme scolaire

Introduction

Dans le langage cinématographique, le plan général détermine un cadre, rappelle un contexte, présente une vue d'ensemble, évoque une atmosphère ou amorce, par un mouvement en ralenti sur l'une ou l'autre partie du décor ou de la scène, la narration d'un événement. Tel est, *mutatis mutandis*, le sens de ce chapitre. Dans une première section, il décline l'identité de l'Oregon, suggère la métamorphose dans laquelle il est engagé, situe à grands traits, au regard du passé, la réforme scolaire qu'il a lancée en 1991 et s'arrête un moment sur les raisons qui appuient ce virage inédit. Une deuxième section couvre un champ plus restreint; elle est centrée sur la réforme elle-même. Deux points sont abordés : ses fondements et les axes plus concrets autour desquels on a décidé de lui donner forme.

1. Vers un changement de cap

1.1 En fond de scène

Habité depuis au moins 10 000 ans par des Amérindiens, puis progressivement occupé par des Américains et des Britanniques peu après 1800, l'Oregon est devenu le 33^e État américain en 1859. Sa population d'origine européenne comptait alors moins de 50 000 personnes; elle est aujourd'hui de 3 300 000. Depuis quelques années, la proportion de sa population d'origine afro-américaine, hispanique et asiatique croît rapidement. En ce moment, environ 30% des 58 000 élèves de la principale ville de l'État, Portland, appartiennent à l'un ou l'autre de ces groupes ethniques ou culturels.

Longtemps connu à cause de ses ressources agricoles, halieutiques et, plus encore, forestières, l'État du castor (*The Beaver State*) l'est maintenant davantage à cause de la place qu'il occupe dans la production de matériel électronique. L'ensemble de son économie a été très largement

réorientée au cours des trois ou quatre dernières décennies. En même temps, elle a continué de se diversifier, passant à ce chapitre du 11^e rang au 4^e entre 1985 et 1994 (voir Keisling, 1997, *Economy and Natural Resources*).

Dès le milieu du 19^e siècle, les pionniers de l'Oregon ont privilégié la création d'écoles publiques. Ce choix initial est demeuré l'une des pierres angulaires du système scolaire de l'État. Le pouvoir local en est une autre. C'est ce qui explique le nombre relativement élevé de districts scolaires, soit environ 220, qu'on y trouve. Pour un certain nombre de services, ceux-ci sont cependant regroupés dans 21 districts régionaux («Education service districts»). Ses quelque 560 000 élèves sont répartis dans 1 200 écoles.

1.2 Premiers balisages

En 1991, l'Assemblée législative³ de l'Oregon a adopté une loi de réforme de son système scolaire — *The Oregon Educational Act for the 21st Century* — qui a étonné par son ambition et son audace. Cependant, lorsqu'on étudie l'évolution du système scolaire de l'Oregon depuis la fin des années 1960, on découvre que cet événement n'a pas été fortuit. En réalité, le terrain a été peu à peu balisé autrement que dans le passé par plusieurs lois, orientations politiques et mesures concrètes (voir, entre autres, STIT, 1997, annexe A).

Ainsi, dès les années 1970, on s'est inquiété de la place accordée à l'intérieur du système scolaire aux ratios de tous genres concernant les ressources investies (en relation, par exemple, avec le nombre d'enseignants ou d'enseignantes par élève, le nombre de livres dans la bibliothèque ou la quantité de lumière dans chaque classe) par rapport à l'attention que, au même moment, l'on portait aux résultats prévus dans le domaine de

³ En Oregon, l'appellation «assemblée législative» (*Legislative assembly*) a le même sens que le terme «législature» dans d'autres États; elle comprend une Chambre des représentants et des représentantes et un Sénat.

l'apprentissage et effectivement atteints par les élèves. Dès lors, on a commencé à centrer les ressources et les efforts dans une autre direction et à se donner davantage de moyens pour définir les apprentissages attendus de la part des élèves et connaître les résultats qui avaient été atteints.

Cette prise de conscience a abouti, en 1984, à l'adoption, par le Conseil de l'éducation (State Board of Education), d'un plan intitulé *Oregon Action Plan for Excellence*, qui met l'accent sur ce que les élèves doivent savoir et être capables de faire à telle ou telle étape du cursus scolaire. En 1987, c'est cette fois l'Assemblée législative qui a adopté une loi prévoyant la création de comités d'école composés de parents, d'enseignants, de membres de la direction et d'autres membres du personnel et l'attribution à ces comités de subventions leur permettant de soutenir certains projets de changement. La loi prévoit que toute subvention n'est attribuée qu'à la suite de plans précis destinés à des améliorations d'ordre pédagogique, y compris, éventuellement, à des activités de formation continue pour les enseignants et les enseignantes. Deux ans plus tard, les législateurs ont adopté une autre loi, qui, encore plus clairement, vise à favoriser la mise en œuvre de projets innovateurs. Elle permet notamment au Conseil de l'éducation de dispenser de l'application de certaines procédures et de certains articles de loi ou de règlement des districts scolaires intéressés à expérimenter de nouvelles approches dans l'enseignement (coopération entre élèves, collaboration entre enseignants, etc.).

C'est également en 1989 que l'Assemblée législative a créé le « Progress Board », un organisme de planification et de suivi des résultats atteints présidé par le gouverneur et comprenant une douzaine de personnes, dont des représentants ou des représentantes du monde de l'éducation. Cet organisme a été très actif au cours des dernières années et a porté une attention toute particulière aux questions relatives à l'éducation. Le rapport qu'il publie chaque année rend compte, à l'aide d'indicateurs précis, de l'évolution de la société Oregonienne aussi bien dans le domaine de l'éducation que dans ceux de l'économie, de la participation civique, de la santé, de la sécurité publique et de l'environnement.

Enfin, soulignons que, en 1990, l'État a apporté un contrepois à l'autonomie traditionnelle, très poussée, des districts scolaires en imposant un examen en lecture, en composition anglaise et en mathématiques en 3^e, 5^e, 8^e et 11^e années. Depuis 1996, compte tenu de l'instauration d'un tout nouveau diplôme à la fin de la 10^e année (voir la section 2.2, ci-après), la 11^e année a été remplacée par la 10^e.

Par ailleurs, à compter de 1991, le système scolaire de l'Oregon a dû composer avec une « mesure » de nature constitutionnelle adoptée par la population en 1990 et qui limite sérieusement le pouvoir local de taxation sur la propriété. En 1996, ce pouvoir a été de nouveau réduit par l'adoption de la « Mesure 47 ». En conséquence, entre 1990 et 1997, la part des revenus des districts scolaires provenant de la taxation locale est passée de 70 % à environ 30 %.

1.3 Pourquoi un changement?

Par comparaison avec les 49 autres États américains, l'Oregon n'avait pas, en 1991, de raison évidente pour entreprendre une réforme importante de son système scolaire. Le taux des adultes possédant un diplôme d'études secondaires était déjà très élevé (environ 80%) et les élèves de ses écoles se classaient aux tout premiers rangs aux examens d'anglais et de mathématiques passés sous l'égide d'un organisme indépendant de l'est du pays (*Educational Testing Service*) par les élèves de la fin du secondaire désireux de poursuivre des études supérieures. De même, considérés dans une optique purement comparative, ni le taux des abandons avant l'obtention d'un diplôme d'études secondaires, ni la violence dans les écoles, ni aucun autre des indicateurs qui servent couramment à évaluer la qualité d'un système scolaire n'étaient de nature à alarmer la population, les responsables scolaires ou les législateurs de l'Oregon.

Si on a quand même décidé d'envisager une réforme majeure, c'est, en somme, comme l'écrit un fonctionnaire du département de l'Éducation de l'État, parce que « le système d'éducation d'hier ne peut pas produire, dans les matières

scolaires de base, la formation qui est aujourd'hui nécessaire» (Hargis, 1995, p. 21). Si, dans la loi de réforme déjà mentionnée, on juge qu'«une restructuration du système scolaire est nécessaire», c'est, affirme-t-on, «pour que, en l'an 2000, l'Oregon ait les citoyennes et les citoyens les mieux formés des États-Unis et, en l'an 2010, une main-d'œuvre dont la formation soit égale à n'importe quelle autre dans le monde» (OLA, 1991, section 2, paragraphe 3). En outre, le paragraphe qui suit précise que «les programmes et les stratégies de caractère éducatif qui peuvent démontrer leur capacité de prévenir des coûts humains et sociaux figurent parmi les plus hautes priorités de l'État». C'est donc une volonté d'assurer une formation encore meilleure à tous les élèves de l'Oregon, de préparer l'avenir de l'État à l'enseigne d'objectifs élevés et exigeants et d'accroître la maîtrise sur leur vie de l'ensemble de sa population qui a été le ferment de la rénovation globale décidée en 1991.

2. La loi de réforme de 1991

2.1 Les fondements

Dès le début de cette loi, l'Assemblée législative pose comme fondements que «l'éducation exerce une influence civilisatrice majeure sur le développement de citoyennes et de citoyens humains, responsables et informés et capables de s'adapter et de croître dans un monde en changement rapide. En conséquence, poursuit le texte, on doit stimuler chez les élèves la découverte de leur héritage et de leur place dans la société globale» (*id.*, section 1b. Voir aussi OLA, 1995, art. 329.015,1).

Par la suite, l'Assemblée législative mentionne, dans une section distincte, les caractéristiques du système scolaire public dont elle souhaite la réalisation (voir OLA, 1991, section 3). Ces caractéristiques constituent un ensemble de principes, d'objectifs et d'orientations. Voici ces caractéristiques, ainsi que leur préambule⁴ : «L'Assemblée

législative exprime son intention de soutenir un système d'écoles primaires et secondaires publiques qui permet aux élèves, aux parents, aux enseignants et aux enseignantes, aux administrateurs et aux administratrices, aux conseils d'administration des districts scolaires et au Conseil de l'éducation d'assumer la responsabilité de son développement et de son amélioration. Ce système scolaire public a les caractéristiques suivantes :

« a) Il fournit à tous les élèves de l'État, sans égard à leur langue, à leur culture, à leur race, à leur sexe, à leur talent ou à leur lieu de résidence, un accès libre et égal à l'éducation et à des moyens d'éducation.

« b) Il tient pour acquis que tous les élèves peuvent apprendre et, en conséquence, concernant les connaissances et les habiletés jugées appropriées, il s'impose des exigences spécifiques élevées et, à tous les niveaux d'enseignement, reconnaît les différences individuelles.

« c) Il dispose de programmes spécialisés pour tous les élèves dont la situation requiert de tels programmes, notamment les élèves qui sont handicapés, appartiennent à un milieu défavorisé ou ont besoin d'une formation linguistique et culturelle particulière.

« d) Il fournit aux élèves un fondement solide à leurs habiletés en lecture, en écriture, en résolution de problèmes et en communication.

« e) Il procure aux élèves des occasions d'apprendre, de penser, de raisonner, de repérer des informations, d'utiliser des technologies et de travailler efficacement, seul ou en groupe.

« f) Il s'assure de contenus communs rigoureux d'enseignement et d'apprentissage en mathématiques, en sciences, en histoire, en géographie, en économie, en éducation civique et en anglais.

en 1995 à une révision de la loi de réforme de 1991. Elle n'a pas modifié substantiellement le contenu des caractéristiques, mais elle a précisé ou simplifié la formulation de plusieurs passages. Dans l'ensemble, elle embrasse un champ un peu plus large (ainsi, les caractéristiques *m*, *n*, *o* et *p* sont tout à fait nouvelles) et affirme plus clairement ce qui doit faire partie du curriculum.

⁴ Nous citons ici la version révisée de 1995 plutôt que le texte originel de 1991. En effet, tel que prévu (voir OLA, 1991, section 1), l'Assemblée législative a procédé

« g) Il munit les élèves d'une formation de base telle qu'ils puissent fonctionner pleinement dans une république constitutionnelle, une démocratie participative et une nation et un monde multiculturels.

« h) En outre, il donne aux élèves un enseignement au moins en éducation à la santé, en éducation physique, en langues secondes et en arts.

« i) Il munit les élèves des connaissances et des habiletés qui leur permettront de réussir dans le monde du travail, comme membres d'une famille et comme citoyens ou citoyennes.

« j) Il fournit aux élèves les connaissances et les habiletés qui leur permettront d'assumer la responsabilité de leurs décisions et de leurs choix.

« k) Il offre aux élèves la possibilité d'apprendre à travers une diversité de stratégies d'enseignement.

« l) Il promeut l'engagement des parents et de la communauté locale dans la totalité de l'éducation des élèves.

« m) Il pourvoit de manière sécuritaire au transport des élèves à l'école.

« n) Il s'assure que les fonds alloués aux écoles tiennent compte des différences de coûts incontrôlables qui existent d'un district scolaire à l'autre.

« o) Il veille à ce que les écoles aient un contrôle adéquat sur la façon dont les fonds disponibles sont utilisés pour répondre au mieux aux besoins des élèves de la communauté où elles sont établies.

« p) Il assure un environnement éducatif où la sécurité est assurée» (OLA, 1995, art. 329.025).

Au moins la moitié de ces 16 caractéristiques touchent directement le curriculum. Elles précisent les matières qui doivent en faire partie (voir *d, f et h*), de même que les principales habiletés ou capacités dont on doit assurer le développement chez les élèves (voir *e*). Elles soulignent que le curriculum doit, nonobstant le besoin de l'adapter aux différences individuelles, demeurer exigeant pour tous les élèves (voir *b*) et que ses contenus, tout au moins dans les matières de base, doivent être définis avec rigueur (voir *f*). Enfin, trois caractéristiques traitent spécifiquement de la relation nécessaire entre la formation et la vie (voir *g, i et j*); les points d'impact retenus sont la cité, le monde du travail, la famille et l'ensemble de la vie personnelle.

Les dernières caractéristiques mentionnées à la fin du paragraphe précédent renvoient clairement aux «rôles dans la vie» (*Life roles*) que le Conseil de l'éducation de l'Oregon a, pour l'essentiel, définis en 1976. Dans un énoncé de politique qui fait suite à l'adoption de la loi de 1991 sur une éducation pour le 21^e siècle, ces rôles sont présentés comme les «buts» de l'école publique oregonienne (Oregon State Board of Education, 1998). Le tableau 1, ci-après, indique quels sont ces buts ou rôles et, à travers les principales connaissances, habiletés et attitudes que la maîtrise de ces rôles requiert, en précise la portée.

C'est à la lumière de cette série de fondements complémentaires sur le système scolaire de l'Oregon qu'il sera maintenant question, dans la section suivante, des axes plus concrets de la réforme entreprise et, dans le second chapitre, de ce qui touche plus particulièrement le curriculum.

TABLEAU 1

OREGON : LES BUTS DE L'ÉCOLE PUBLIQUE OU LES RÔLES AUXQUELS ELLE DOIT PRÉPARER LES ÉLÈVES ET LES CONNAISSANCES, LES HABILITÉS ET LES ATTITUDES DONT CES RÔLES IMPLIQUENT LA MAÎTRISE

LES RÔLES	CE QUI EST REQUIS COMME CONNAISSANCES, HABILITÉS ET ATTITUDES
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Une personne</i> 	<p>De développer les habiletés nécessaires à une pleine réalisation de soi comme personne autonome, d'acquérir les connaissances nécessaires pour atteindre et maintenir un état de santé physique et mental et de développer la capacité de s'adapter au changement, et ce à travers une maîtrise des arts, des «humanités», des processus scientifiques et des principes qu'impliquent des choix moraux et éthiques.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Un apprenant ou une apprenante</i> 	<p>De développer les habiletés de base que constituent la lecture, l'écriture, les mathématiques, l'orthographe, l'expression orale, l'«écoute» et le raisonnement, de même qu'une attitude positive envers le fait d'apprendre, considéré comme un effort permanent.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Un travailleur ou une travailleuse</i> 	<p>De se familiariser avec une diversité d'occupations et d'apprendre à apprécier la dignité et la valeur du travail et les responsabilités mutuelles des employés et des employeurs, à découvrir ses propres talents et centres d'intérêt, à effectuer un choix de carrière approprié et à développer les habiletés requises pour la poursuite d'une carrière.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Un citoyen ou une citoyenne</i> 	<p>D'apprendre à agir d'une manière responsable, à devenir familier avec les droits et les responsabilités du citoyen d'une communauté locale, d'un État, d'une nation et du monde et à entretenir, avec une attitude croissante de compréhension et de respect, des relations avec des personnes appartenant à une autre culture, à une autre génération, à une autre race ou à un autre groupe ethnique ou disposant de capacités différentes.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Un consommateur ou une consommatrice</i> 	<p>D'acquérir des connaissances et de développer des habiletés dans la gestion des ressources personnelles requises pour s'acquitter de ses obligations envers soi-même, sa famille et la société.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Un ou une membre d'une famille</i> 	<p>De se familiariser avec les droits et les responsabilités de membre d'une famille et d'acquérir les habiletés et les connaissances qui sont de nature à améliorer et à rendre plus agréable la vie familiale.</p>

Source : Oregon State Board of Education, 1998.

2.2 Les axes plus concrets

Dans un document de planification publié en 1997, l'équipe responsable de l'implantation de la réforme résume ainsi les intentions de la loi de 1991 : cette loi « propose un relèvement des exigences de formation posées aux élèves, un enrichissement de l'apprentissage effectué en classe, une révision en profondeur du curriculum et de l'enseignement comme tel, l'utilisation de la communauté comme ressource d'apprentissage et l'élaboration de nouvelles relations de travail entre les écoles et les communautés locales. Elle insiste pour que les élèves quittent l'école secondaire mieux préparés pour des études plus avancées, le monde du travail et les responsabilités de la vie adulte. En bref, le but de cette législation est *de transformer* pour le mieux les écoles de l'Oregon » (STIT, 1997, Introduction. L'italique est dans l'original).

Le principal levier utilisé pour atteindre ces objectifs s'articule autour de deux nouveaux diplômes⁵ :

- Le premier est le ***Certificate of Initial Mastery*** (CIM). On l'obtient vers 16 ans, après une année de préscolaire dans la plupart des cas et dix ans d'études environ. Il confirme la maîtrise d'un corpus de contenus communs et d'habiletés communes d'apprentissage. Lors des clarifications apportées en 1995 à la loi de réforme de 1991, il a été décidé qu'il ne serait pas obligatoire pour l'obtention d'un diplôme traditionnel d'études secondaires, mais il demeure destiné à tous les élèves. La loi de 1991 prévoit même que les districts scolaires doivent prendre divers moyens, y compris la création de centres spéciaux d'apprentissage, pour que tous les jeunes puissent, quel que soit leur âge, obtenir un CIM. Lors de la révision de 1995, on a cependant assoupli cette exigence; la préoccupation de fond demeure, mais on laisse davantage de place à l'interprétation quant aux moyens à utiliser et à la façon de procéder. En outre, les législateurs ont prévu la création d'un

autre diplôme pour les jeunes qui, malgré tous les moyens mis à leur disposition, n'ont pas obtenu un CIM.

Le fait que tous les titulaires d'un CIM doivent maîtriser un corpus commun de contenus et d'habiletés ne signifie pas que le curriculum qui leur est proposé est limité à ces contenus et à ces habiletés. Comme on le verra dans le chapitre II, la réussite de certaines matières (l'éducation physique par exemple), quoique faisant normalement partie du curriculum qui conduit au CIM, n'est pas obligatoire pour son obtention. Le chapitre II permettra également de constater que la structure du curriculum rend possible un apprentissage « à travers une diversité de stratégies d'enseignement » (voir ci-dessus, 2.1, caractéristique *k*).

- Le second est le ***Certificate of Advanced Mastery*** (CAM). On obtient ce diplôme à la suite de deux années supplémentaires d'études environ; c'est la maîtrise des apprentissages prévus, au degré jugé approprié, qui décide de sa durée, et non un temps prédéterminé. Le curriculum qui permet l'obtention du CAM est foncièrement orienté vers la préparation au monde du travail, soit à court terme (en deux ou trois ans⁶), soit à plus long terme, à la suite d'études plus poussées dans un collège communautaire, un collège universitaire ou un autre établissement d'enseignement. Toutefois, une partie de ce curriculum demeure obligatoire pour tous les élèves, comme on le verra dans le chapitre II.

Dans le cadre de la réforme, on prévoit une division de l'ensemble du cursus scolaire en trois parties. La première s'étend de la maternelle (ou, même, de la prématernelle) à la fin de la 3^e année. À l'intérieur de cette étape, il n'y a pas, à proprement parler, d'autres subdivisions. L'enseignement est modulé en tenant compte de chaque enfant et des apprentissages qu'il a déjà faits. La deuxième partie du cursus couvre le nombre d'années requises pour l'obtention d'un CIM, soit, estime-t-on, environ sept ans dans la majorité des cas. Enfin, les années du cursus qui suivent, soit environ deux ans, conduisent à l'obten-

⁵ Le premier de ces diplômes est explicitement proposé et le second implicitement suggéré dans le fameux rapport américain *America's Choice*, qui plaide avec vigueur pour une réforme majeure du système scolaire et de l'entreprise et des relations qui existent entre l'un et l'autre (voir National Center on Education and the Economy, 1990, en particulier les chap. 10 et 11).

⁶ En même temps qu'il prépare son CAM ou dans l'année qui suit son obtention, un élève peut s'inscrire dans une spécialités relativement pointue et obtenir le diplôme approprié.

tion d'un CAM et, éventuellement, à un diplôme d'études secondaires semblable à celui qui existe depuis des décennies. L'enseignement de la première partie du cursus est considéré comme un enseignement primaire et celui de la deuxième partie comme un enseignement «moyen» (*Middle Education Level*). L'appellation de l'enseignement de la troisième partie demeure encore floue; le qualificatif «secondaire» n'est plus guère utilisé, même si cet enseignement correspond effectivement, pour l'essentiel, à ce que, dans maints autres systèmes scolaires, on qualifie ainsi. Toutefois, dans le présent texte, nous conservons l'appellation «enseignement secondaire» pour parler de l'enseignement donné dans les années qui suivent l'obtention d'un CIM et conduisant à un CAM. Par ailleurs, on notera que cette appellation est ici réservée à l'enseignement donné durant ces années seulement.

La loi sur l'éducation du 21^e siècle de 1991, dont les orientations essentielles ont été, à la suite d'un nouveau débat public, fermement confirmées par l'Assemblée législative en 1995, axe la réforme envisagée dans plusieurs autres directions. La section de ce chapitre consacrée aux fondements est riche en indications sur le sujet. En relation avec un aspect ou l'autre du curriculum, on retiendra plus particulièrement les axes plus concrets suivants :

- un curriculum qui met fortement l'accent sur les «résultats» ou, plus précisément, sur la maîtrise des apprentissages attendus;
- un ensemble de modes d'évaluation qui s'appliquent à mesurer ce que l'élève a effectivement appris et est capable d'accomplir avec ce qu'il a appris;
- un curriculum qui est ouvert sur les institutions sociales autres que l'école, fait appel à leurs ressources et prépare progressivement aux rôles de citoyen et de travailleur;
- un curriculum qui considère comme un tout indissociable la formation dite «générale» et la formation dite «professionnelle».

Comme autres axes ou leviers d'intervention, mentionnons :

- le développement accéléré de l'éducation préscolaire pour les enfants de trois et quatre ans et une jonction beaucoup plus satisfaisante entre les services de garde et les services d'éducation;

- la création de conseils d'école, associés à la mise en œuvre de la réforme au sein de chaque école et, depuis 1995, composés d'un nombre égal d'enseignants ou d'enseignantes et de parents d'élèves de l'école, d'un représentant ou d'une représentante de la direction de l'école, d'un membre du personnel non enseignant et d'autres personnes choisies parmi les élèves, les membres du conseil du district scolaire ou dans la collectivité locale;
- la promotion de multiples partenariats : avec les familles, avec la communauté locale, avec les services sociaux et de santé, avec les entreprises, etc.;
- l'imputabilité des districts scolaires et des écoles et la publication annuelle, par le département de l'Éducation, d'un rapport qui, à partir d'indicateurs précis, fait le point sur l'état du système scolaire;
- le renouvellement de la formation du personnel;
- l'allongement de la journée scolaire.

Pour s'assurer que cette réforme au long cours (on pense ici à un horizon d'une vingtaine d'années) prenne place à l'intérieur d'une stratégie globale, l'Assemblée législative a créé, aussi en 1991, un *Workforce Quality Council*. Les organismes engagés dans les domaines de l'éducation et de la formation sont largement représentés à l'intérieur de ce conseil. En outre, dans les mois qui ont suivi l'adoption de la loi de réforme de 1991, la surintendante de l'Instruction publique a créé dix groupes de travail, sur autant d'aspects de la réforme (dont le CIM, le CAM et la décentralisation de la prise de décision vers l'école). Ces rapports, ainsi qu'une synthèse de ces rapports, ont été rendus publics (voir, entre autres, Oregon Department of Education, 1993a et 1993b et Oregon State Board of Education, 1993) et ont donné lieu à de nombreux débats. En 1991 et au cours des années suivantes, plusieurs autres conseils, comités, commissions et groupes de travail ont été mis sur pied par le gouverneur, la surintendante de l'Instruction publique, le département de l'Éducation ou le Conseil de l'éducation pour des fins de coordination, de consultation ou d'étude.

CHAPITRE II

Plan rapproché sur le curriculum

Introduction

Par la force des choses, le curriculum constitue une pièce centrale de toute réforme significative d'un système scolaire. Il est nécessairement un pôle de référence pour les enseignants et les enseignantes, les élèves, les administrateurs et les administratrices scolaires, les parents et bien d'autres personnes encore. S'il en est ainsi, ce n'est pas seulement parce qu'il remplit une fonction indispensable à l'intérieur d'un système; c'est aussi parce qu'il engage une société dans une certaine voie. Tout curriculum est un choix dans l'acquis du passé humain, une projection de l'idée que l'on s'en fait dans le présent et une affirmation, voire un manifeste, de ce qui est souhaité dans l'avenir comme êtres humains et comme société.

En Oregon, le contexte et les raisons qui sont à l'origine de la réforme du système scolaire impliquent un réexamen complet de son curriculum. En fait, il s'avère que la révision déjà effectuée ou en cours touche aussi bien sa structure que son contenu, en particulier dans l'enseignement secondaire. C'est par un plan rapproché centré sur ce curriculum que se poursuit cette étude. Une première section porte sur les orientations d'ensemble, tandis que la seconde est focalisée plus spécialement sur les deux ans environ de l'enseignement secondaire qui conduisent à un CAM⁷.

7

Tel que déjà signalé dans le chapitre I (section 2.2), la création du CAM n'abolit pas, pour un élève, la possibilité d'obtenir un diplôme d'études secondaires de type traditionnel. Le futur de ce dernier diplôme dépendra, selon toute vraisemblance, de la manière dont la réforme évoluera et de la crédibilité sociale que le CAM réussira à acquérir.

1. Les orientations d'ensemble

1.1 Les composantes du curriculum commun

De la maternelle à la fin des études secondaires, le curriculum commun à tous les élèves est construit autour de neuf matières (*Subjects*) et de neuf habiletés communes d'apprentissage (*Essential Learning Skills*). Les matières retenues sont l'anglais, les mathématiques, les sciences, les sciences sociales, les arts, les langues secondes, l'éducation à la santé, l'éducation physique et la technologie. Quant aux habiletés que l'on qualifie d'«essentielles» et auxquelles on donne une valeur commune semblable à celle des matières elles-mêmes, ce sont l'habileté à lire, à rédiger, à résoudre un problème, à communiquer (notamment par écrit), à apprendre, à penser, à repérer de l'information, à utiliser la technologie et à travailler de manière efficace, individuellement ou à l'intérieur d'un groupe.

Huit des neuf matières (l'exception est l'éducation physique) se subdivisent à leur tour en champs d'études (*Strands*); ainsi, par exemple, en sciences sociales, il y a cinq champs : l'histoire, l'éducation civique, la géographie, l'économie et l'analyse sociale et, en langues secondes, trois : la communication, la culture et la connexion avec d'autres matières. Au total, si l'on considère l'éducation physique à la fois comme une matière et un champ d'étude, le curriculum comprend 38 champs.

Le tableau 2, ci-après, contient, par matière, la liste de tous les champs d'études. En outre, il fournit une brève définition de la matière elle-même (sauf de la technologie) et précise l'objectif central de formation des élèves que poursuit chacun des champs d'études. Ce tableau envisage ces objectifs en se plaçant du point de vue de l'élève et, en conséquence, il les considère comme

autant de «capacités», au sens actif du terme, à développer.

Peut-être convient-il d'ajouter que 15 des 38 champs d'études se subdivisent eux-mêmes en blocs de contenus plus restreints (*Substrands*), assimilables à des thèmes. Ainsi, le champ d'étu-

des qu'est la physique comprend trois thèmes : la matière, les notions de force et de mouvement et l'énergie. Ces thèmes sont au nombre de 47; il y en a 17 en mathématiques, 12 en sciences sociales et 9 en sciences. Les trois subdivisions de l'éducation physique sont aussi assimilables à des thèmes.

TABLEAU 2

OREGON : MATIÈRES DE BASE DU CURRICULUM, DE LA MATERNELLE À LA 12^e ANNÉE, AVEC LEUR DÉFINITION GÉNÉRALE, LEURS CHAMPS D'ÉTUDES ET LES OBJECTIFS DE FORMATION DES ÉLÈVES QU'ELLES POURSUIVENT

1. L'ANGLAIS

Cette matière comprend la connaissance de la langue elle-même, son utilisation comme premier moyen de communication et une appréciation de sa valeur artistique dans la littérature. L'étude de l'anglais prépare les élèves à comprendre et à exploiter une information et à communiquer avec aisance et efficacité.

CHAMPS D'ÉTUDES	OBJECTIFS DE FORMATION VISÉS
<p>a) LA LECTURE</p> <p>b) L'ÉCRITURE</p> <p>c) L'EXPRESSION ORALE ET L'«ÉCOUTE»</p> <p>d) LA LITTÉRATURE</p> <p>e) LES MÉDIAS ET LA TECHNOLOGIE</p>	<p>LA CAPACITÉ :</p> <ul style="list-style-type: none"> • de comprendre une diversité de documents imprimés; • d'utiliser l'écriture comme outil pour apprendre, pour réfléchir et pour communiquer pour divers buts avec divers groupes de personnes; • de communiquer verbalement de manière efficace avec divers groupes de personnes et pour divers buts et d'écouter avec une attention qui permet d'accroître son information; • de comprendre comment la littérature enregistre, réfléchit, fait connaître et influence l'histoire humaine; • d'utiliser une diversité de médias et de moyens technologiques pour obtenir et communiquer de l'information.

2. LES MATHÉMATIQUES

Cette matière utilise des nombres et des symboles pour définir des problèmes, en faire part à d'autres personnes et leur trouver une solution.

	LA CAPACITÉ :
a) LE CALCUL ET L'ESTIMATION	• de choisir l'opération mathématique appropriée et de l'appliquer dans plusieurs contextes différents;
b) LA MESURE	• de choisir et d'utiliser des unités et des instruments de mesure;
c) LES STATISTIQUES ET LES PROBABILITÉS	• de rassembler, d'organiser, d'exposer, d'interpréter et d'analyser des faits, des figures et d'autres données;
d) LES RELATIONS ALGÈBRIQUES	• de procéder, au moyen de modèles et de fonctions, à la détermination et à la formulation de généralisations et de les représenter de plusieurs manières;
e) LA GÉOMÉTRIE	• de raisonner à partir de figures et de propriétés géométriques et d'utiliser des modèles, des coordonnées et des transformations géométriques pour résoudre des problèmes;
f) LA RÉOLUTION DE PROBLÈMES	• de concevoir, d'utiliser et de communiquer à d'autres personnes, pour résoudre des problèmes, une diversité de stratégies mathématiques.

3. LES SCIENCES

Cette matière consiste en une observation, une identification, une description, une recherche expérimentale et une explication théorique rationnelles et systématiques de faits naturels. Les domaines interreliés de l'étude scientifique s'appliquent à répondre à des questions portant sur le monde physique et le monde de la vie.

	LA CAPACITÉ :
a) LES CONCEPTS ET LES PROCESSUS DE BASE	• de comprendre et d'appliquer les concepts et les processus majeurs communs à toutes les sciences;
b) LA PHYSIQUE	• de comprendre les structures et les propriétés de la matière et les changements qui se produisent dans le monde physique;
c) LES SCIENCES DE LA VIE	• de comprendre la structure et les fonctions des organismes vivants et de l'environnement et les interactions qui existent entre eux;
d) LES SCIENCES DE LA TERRE ET DE L'ESPACE	• de comprendre les propriétés physiques de la Terre, la façon dont ces propriétés se modifient et les relations entre la Terre et les autres corps célestes;

CHAMPS D'ÉTUDES	OBJECTIFS DE FORMATION VISÉS
e) LA NATURE ET L'HISTOIRE DE LA SCIENCE	<ul style="list-style-type: none"> de comprendre la science en tant qu'entreprise humaine, la nature de la connaissance scientifique et la relation que l'histoire de la science entretient avec les interrogations et les réponses mêmes de la science;
f) LA SCIENCE ET LA TECHNOLOGIE	<ul style="list-style-type: none"> de comprendre les interconnexions entre la science, la technologie et la société;
g) LA SCIENCE ENVISAGÉE DANS UNE OPTIQUE PERSONNELLE ET SOCIALE	<ul style="list-style-type: none"> de comprendre que la science peut fournir un fondement à la compréhension et à la solution de problèmes personnels et sociaux;
h) LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE	<ul style="list-style-type: none"> de s'interroger sur le monde physique ou vivant et poursuivre une étude à leur sujet en s'appuyant sur des processus en interaction.

4. LES SCIENCES SOCIALES

L'étude des sciences sociales (l'histoire, l'éducation civique, la géographie et l'économie) prépare les élèves à une citoyenneté responsable. Il les habilite à porter un jugement tant sur des questions historiques que contemporaines, à saisir des interrelations globales et à effectuer des connexions entre le passé, le présent et le futur.

a) L'HISTOIRE	LA CAPACITÉ : <ul style="list-style-type: none"> d'établir des liens entre, d'une part, des périodes et des événements significatifs de l'histoire des Etats-Unis et du monde et, de l'autre, des questions et des évolutions du passé et du présent;
b) L'ÉDUCATION CIVIQUE	<ul style="list-style-type: none"> de comprendre les systèmes gouvernementaux et politiques, ainsi que les droits et les responsabilités des citoyens et des citoyennes, et de mettre en application ce que l'on sait à ce sujet;
c) LA GÉOGRAPHIE	<ul style="list-style-type: none"> de comprendre et d'utiliser des habiletés et des concepts en géographie pour interpréter des questions historiques ou contemporaines;
d) L'ÉCONOMIE	<ul style="list-style-type: none"> de comprendre des concepts et des principes économiques et la manière dont, selon les économies en cause, les ressources disponibles sont réparties;
e) L'ANALYSE SOCIALE	<ul style="list-style-type: none"> de concevoir et d'appliquer des stratégies qui permettent d'analyser des situations, de rendre compte de perspectives et de résoudre des questions en faisant appel aux sciences sociales.

5. LES ARTS

Un apprentissage approprié en arts inclut la capacité de créer, de réaliser une performance ou de présenter quelque chose dans le domaine de l'art, de reconnaître les qualités artistiques d'œuvres d'art et de saisir les contextes historique et culturel favorables à la création artistique. Les arts comprennent la musique, les arts plastiques, la danse, le théâtre et le cinéma.

CHAMPS D'ÉTUDES	OBJECTIFS DE FORMATION VISÉS
<p>a) L'ESTHÉTIQUE ET LA CRITIQUE ARTISTIQUE</p> <p>b) PERSPECTIVES HISTORIQUES ET CULTURELLES</p> <p>c) LA CRÉATION OU LA PRÉSENTATION D'UNE ŒUVRE ET LA RÉALISATION D'UNE PERFORMANCE</p>	<p>LA CAPACITÉ :</p> <ul style="list-style-type: none"> • de réagir en face d'œuvres d'art, d'en expliquer le sens et d'en faire l'analyse en s'appuyant sur des éléments techniques, organisationnels et esthétiques; • de comprendre comment les œuvres d'art reflètent les époques et les cultures d'où elles proviennent et comment certaines d'entre elles ont des affinités avec des œuvres d'époques et de cultures variées; • d'utiliser à des fins artistiques des idées, des habiletés et des techniques.

6. LES LANGUES SECONDES

L'apprentissage approprié d'une langue seconde se définit par le pouvoir de communiquer dans une autre langue, dans les situations de la vie courante, en étant capable d'écouter, de parler, de lire, d'écrire et de tenir compte des pratiques culturelles pertinentes.

<p>a) LA COMMUNICATION</p> <p>b) LA CULTURE</p> <p>c) LA CONNEXION AVEC D'AUTRES MATIÈRES</p>	<p>LA CAPACITÉ :</p> <ul style="list-style-type: none"> • d'exprimer et de comprendre des idées dans une langue autre que l'anglais; • de développer une compréhension de la culture inhérente à la langue seconde utilisée et de s'adapter aux pratiques propres à cette culture; • d'accroître et de consolider les connaissances dans d'autres matières à l'aide d'une langue seconde.
--	--

7. L'ÉDUCATION À LA SANTÉ

L'éducation à la santé développe une compréhension de l'importance de la promotion de la santé et de la prévention contre la maladie et fournit aux élèves l'occasion de développer des habiletés qui réduisent les risques de maladie et assurent le maintien, voire l'amélioration, d'habitudes de vie saines.

CHAMPS D'ÉTUDES	OBJECTIFS DE FORMATION VISÉS
	LA CAPACITÉ :
a) UN CORPS EN SANTÉ ET EN FORME	• de comprendre et de faire siens les concepts de santé physique, mentale et émotive;
b) LA PRÉVENTION CONTRE LES RISQUES	• d'appliquer aux problèmes de santé les concepts de prévention et de réduction des risques;
c) UN ENVIRONNEMENT SÉCURITAIRE ET SAIN	• d'expliquer en quoi consiste, des points de vue physique, social et émotif, un environnement sécuritaire et sain pour les personnes, les familles, les écoles et les communautés locales;
d) UNE CONSOMMATRICE ET UN CONSOMMATEUR INFORMÉS	• d'analyser l'information, les produits et les services relatifs à la santé, tout en prenant en considération l'influence des médias, de la technologie et de la culture;
e) DES RELATIONS HUMAINES SAINES	• de maîtriser et d'appliquer, dans ses relations avec d'autres personnes, une façon d'agir qui favorise la santé.

8. L'ÉDUCATION PHYSIQUE

L'éducation physique développe des habiletés et des comportements moteurs fondamentaux, le sens d'une bonne forme physique, l'habitude de l'activité physique, individuellement et avec d'autres personnes, et une façon de se comporter dans sa vie personnelle et sociale.

Dans ce cas, matière et champ d'études se confondent. Toutefois, trois thèmes sont mentionnés : Le mouvement, La forme physique et Comportements dans sa vie personnelle et la vie sociale.

9. LA TECHNOLOGIE

	LA CAPACITÉ :
a) LA CONNAISSANCE DE LA TECHNOLOGIE	• de démontrer une compréhension des concepts et des processus technologiques, ainsi que de leurs relations avec d'autres matières et de leur influence sur elles;
b) L'APPLICATION DE LA TECHNOLOGIE	• d'appliquer des concepts et des processus technologiques pour résoudre des problèmes concrets et accroître les pouvoirs de l'être humain.

1.2 L'explicitation du curriculum commun

Le contenu du curriculum a été élaboré à partir de disciplines bien connues. Ce curriculum contient néanmoins plusieurs regroupements et subdivisions assez peu traditionnels, comme on peut le constater en se reportant à la liste des matières et des champs d'études fournie dans le tableau 2 (par exemple, en anglais, *Les médias et la technologie*; en sciences, *La science envisagée dans une optique personnelle et sociale*, etc.). Par ailleurs, le fait que ce curriculum ait été pensé et soit effectivement présenté comme un tout ouvre la voie à de multiples interactions et connexions entre un bon nombre de ses éléments.

Pour bien saisir ces possibilités, il convient de s'arrêter un moment sur la manière dont il est construit. En bref, on peut dire que, à l'intérieur du cadre déjà présenté dans la section 1.1, ce curriculum prend forme à partir de trois éléments : des **objectifs généraux d'apprentissage** (*Common Curriculum Goals*), des **contenus communs d'apprentissage** (*Content Standards*) et des **apprentissages-repères** (*Benchmarks*) dont la maîtrise est présumée acquise à la fin des 3^e, 5^e, 8^e, 10^e et 12^e années (pour l'obtention du CIM et du CAM respectivement dans les deux derniers cas).

Pour l'ensemble des matières, de la maternelle à la 12^e année, le nombre d'objectifs généraux est de 209 (soit 32 en anglais, 55 en mathématiques, 29 en sciences, 42 en sciences sociales, 9 en arts, 10 en langues secondes, 15 en éducation à la santé, 10 en éducation physique et 7 en technologie). Ces objectifs sont des condensés d'une seule phrase et intègrent les habiletés communes dont il a été question dans la section précédente.

Les contenus communs d'apprentissage, qui intègrent également les habiletés communes, sont rédigés dans le même style que les objectifs généraux, mais ne sont précisés que dans six matières : l'anglais, les mathématiques, les sciences, les sciences sociales, les arts et les langues se-

condes. Certains de ces contenus valent pour plus d'un objectif général, tandis que, dans d'autres cas, le contenu d'apprentissage se confond avec l'objectif lui-même. Dans les trois autres matières, soit l'éducation à la santé, l'éducation physique et la technologie, ce sont les districts scolaires qui ont la responsabilité d'établir les contenus qu'ils jugent appropriés et de décider du moment où on les enseignera. Les districts scolaires ont aussi le droit d'ajouter, dans toute matière, des objectifs généraux et des contenus communs.

Le tableau 3, ci-après, présente trois exemples, tirés respectivement des champs d'études *Lecture* en anglais et *Nature et histoire de la science* en sciences et du thème *Principes, idéaux et documents relatifs au gouvernement des États-Unis* en éducation civique, qui montrent concrètement en quoi consiste un objectif général d'apprentissage et un contenu commun d'apprentissage. Le même tableau reproduit également les apprentissages-repères qui ont été retenus dans chacun de ces exemples à la fin des 3^e, 5^e, 8^e, 10^e et 12^e années. On remarque toutefois que, en relation avec l'objectif général mentionné en sciences, on n'attend aucun apprentissage précis de la part des élèves avant l'étape qui va de la 6^e à la 8^e année. On évitera, à partir de ce fait, de conclure que l'enseignement des sciences ne débute qu'après la 5^e année. En réalité, on prévoit que les élèves effectueront certains apprentissages en sciences dès la fin de la 3^e année en relation avec 17 des 29 objectifs prévus pour l'ensemble du programme d'études en sciences.

Enfin, soulignons que, même si ce curriculum a un caractère obligatoire, en particulier dans le cas des six premières matières mentionnées ci-dessus, les districts scolaires et, par voie de conséquence, les écoles, disposent d'une marge de liberté considérable pour regrouper et interpréter les objectifs généraux et les contenus communs d'apprentissage. Par ailleurs, les manuels scolaires et les autres ressources pédagogiques, de même que divers documents explicatifs ou de soutien publiés par le département de l'Éducation, contribuent sans doute à maintenir, en Oregon comme ailleurs, une pression dans le sens d'une certaine uniformisation.

TABLEAU 3

CURRICULUM DE L'OREGON : TROIS *EXEMPLES* D'OBJECTIFS GÉNÉRAUX
D'APPRENTISSAGE, ACCOMPAGNÉS DU CONTENU COMMUN D'APPRENTISSAGE
QUI S'Y RAPPORTE ET D'UNE INDICATION DE L'APPRENTISSAGE SOUHAITÉ
À LA FIN DES 3^e, 5^e, 8^e, 10^e et 12^e ANNÉES

ÉLÉMENTS DU CURRICULUM	EN ANGLAIS	EN SCIENCES	EN ÉDUCATION CIVIQUE
OBJECTIF GÉNÉRAL D'APPRENTISSAGE	La capacité de faire appel à plusieurs stratégies de lecture pour accroître la compréhension d'un texte et apprendre davantage.	La capacité de comprendre que la connaissance scientifique se caractérise par l'emploi de normes empiriques et d'arguments logiques et une attitude empreinte de scepticisme.	La capacité de comprendre les facteurs historiques, géographiques, sociaux et économiques qui ont contribué à façonner la société américaine et sa conception du gouvernement, y compris la structure et la signification de sa constitution et de sa charte des droits.
CONTENU COMMUN D'APPRENTISSAGE	La capacité de situer une information dans son contexte et d'en clarifier le sens en parcourant un texte, en le scrutant, en le lisant avec attention ou en utilisant d'autres stratégies de lecture.	La capacité d'expliquer que la connaissance scientifique se développe par l'emploi de normes empiriques et d'arguments logiques et une attitude empreinte de scepticisme.	La capacité d'expliquer les principes et les idéaux sur lesquels s'appuie le mode de gouvernement des États-Unis.
REPÈRE FIN DE 3^e ANNÉE	La capacité de situer une information dans son contexte à partir des illustrations, de la table des matières, du glossaire, de l'index, des titres, des graphiques, des cartes, des diagrammes et/ou des tableaux.	Rien de précis.	La capacité de désigner les buts des règles et des lois.
REPÈRE FIN DE 5^e ANNÉE	Même chose qu'à la fin de la 3 ^e année, mais en ajoutant après «contexte» : «et d'en clarifier le sens».	Rien de précis.	La capacité d'expliquer la relation entre les droits et les responsabilités individuels.

ÉLÉMENTS DU CURRICULUM	EN ANGLAIS	EN SCIENCES	EN ÉDUCATION CIVIQUE
REPÈRE FIN DE 8^e ANNÉE	Même chose qu'à la fin de la 5 ^e année, mais en enlevant les mots «des illustrations».	La capacité de repérer, à l'intérieur d'études scientifiques, des exemples de l'emploi de la logique, de la conformité aux règles de la preuve, de l'ouverture à la critique et de la communication au public des méthodes et des procédures suivies.	La capacité d'interpréter la portée de droits spécifiques garantis par la constitution des États-Unis, dont le droit à la liberté, à la libre expression, à la protection de la vie privée, à une procédure judiciaire respectueuse des droits individuels et à une égale protection.
REPÈRE FIN DE 10^e ANNÉE	Même chose qu'à la fin de la 8 ^e année, mais en terminant ainsi le texte : «des diagrammes, des tableaux et d'autres sources».	La capacité d'analyser des études scientifiques sous l'angle de l'emploi de la logique... (pour la suite, même texte qu'à la fin de la 8 ^e année).	La capacité d'analyser les défis posés à la constitution des États-Unis et leurs possibles solutions. La capacité de montrer comment certaines lois spécifiques protègent les droits individuels et/ou servent le bien commun.
REPÈRE FIN DE 12^e ANNÉE	La capacité de situer une information spécifique dans son contexte, d'en clarifier le sens et de tirer des conclusions à partir de la table des matières, de l'index, des graphiques, des cartes, des diagrammes, des tableaux, du glossaire et des titres.	La capacité de retracer le développement d'un concept scientifique, d'un principe ou d'une théorie reconnus et de montrer l'utilisation que l'on a faite de l'observation, de la logique et de l'imagination créatrice.	La capacité d'analyser, à partir de questions contemporaines, le conflit entre la règle de la majorité et les droits de la minorité. La capacité de montrer comment les changements culturels ont influencé l'interprétation de la constitution américaine et de la charte des droits.

Source : Oregon Department of Education, 1997, p. 14-15, 108-109 et 128-129.

1.3 L'évaluation des apprentissages

L'un des objectifs du système scolaire de l'Oregon est l'obtention par **tous** les jeunes, vers 16 ans, ou le plus tôt possible après cet âge, d'un diplôme qui authentifie la maîtrise d'un ensemble bien déterminé de connaissances et d'habiletés comparables à celles que l'on exige dans les meilleurs systèmes scolaires. En conséquence, afin de maintenir cet objectif toujours en vue, on multiplie les efforts pour bâtir un système scolaire où l'évaluation des apprentissages soit une composante pleinement intégrée.

Cette orientation se manifeste de plusieurs façons. L'une d'entre elles consiste, par exemple, à considérer en permanence le temps comme une variable souple de la réussite; on mettra donc l'accent sur la maîtrise par chaque élève des apprentissages convenus, plutôt que de caser ces apprentissages dans un temps rigoureusement mesuré et égal pour tous. Afin de favoriser cette maîtrise, on s'applique notamment à prévoir, à l'intérieur même du système scolaire, un large éventail de stratégies pédagogiques et d'outils d'intervention qui prennent en compte les différences individuelles.

Une autre voie résolument empruntée par les autorités de l'Oregon consiste à systématiser une évaluation des apprentissages qui s'appuie sur des normes et des critères élaborés à partir de la nature même des contenus plutôt que sur une comparaison des résultats des élèves d'un groupe donné entre eux. Un bel exemple de cette approche est la grille d'évaluation en sciences soumise pour consultation en 1997⁸ par le département de l'Éducation. Cet instrument d'évaluation envisage la maîtrise en sciences sous cinq angles ou points de vue et, dans chaque cas, prévoit une gradation de la maîtrise allant de 1 à 6. Les angles retenus sont la capacité d'un élève de comprendre des concepts, des

principes et des termes scientifiques, de les utiliser et de mobiliser les habiletés scientifiques appropriées; de formuler et d'explicitier, en vue d'une recherche, des questions ou des hypothèses scientifiques; d'élaborer un projet de recherche scientifique qui vise à étudier ou à expliciter certaines questions ou hypothèses; d'utiliser la démarche appropriée pour recueillir des données scientifiques, les ordonner et les rendre publiques et, enfin, de procéder à l'analyse d'une information scientifique pour en tirer des conclusions et, par la suite, les communiquer. Pour chacun des points de l'échelle et chacun des angles, la grille d'évaluation envisagée décrit en quelques lignes en quoi consiste une maîtrise considérée comme appropriée.

Les angles sous lesquels l'évaluation est effectuée sont propres à chaque matière, mais l'échelle de 1 à 6 vaut, en principe, pour toutes les matières qui conduisent à l'obtention du CIM⁹. Cette échelle s'applique aussi bien aux examens effectués sous la responsabilité directe de l'État ou du district scolaire, sauf s'il s'agit de questions à choix multiples, que pour les travaux effectués régulièrement en classe.

Des examens préparés sous la responsabilité de l'État sont obligatoires à la fin des 3^e, 5^e, 8^e et 10^e années. Lorsque le Conseil de l'éducation a adopté le curriculum conduisant au CIM, en septembre 1996, il a aussi approuvé un document d'orientation concernant certains de ces examens, de même que de ceux qui doivent être administrés sous la responsabilité des districts scolaires (voir Oregon State Board of Education, 1996b). Ce document traite de l'évaluation des apprentissages dans quatre matières ou champs d'études : la lecture et la littérature, la composition anglaise, l'expression orale et les mathématiques. Il précise le genre d'examens qui sera administré dans chaque cas et le niveau de maîtrise qui sera jugé approprié. Il souligne également que les élèves dont le résultat aura été inférieur ou supérieur à ce niveau pourront s'inscrire dans une autre école publique ou obtenir

⁸ Cette grille pouvait être consultée sur le réseau O.P.E.N. (Oregon Public Education Network : <http://www.open.k12.or.us/>) à la fin de 1997. La version consultée a pu être quelque peu modifiée depuis. Par ailleurs, des grilles se rapportant à d'autres matières, et en principe structurées selon le même modèle, sont maintenant disponibles. C'est le cas, par exemple, en mathématiques.

⁹ La situation se présente différemment pour le CAM; il en sera question plus précisément dans la section qui suit.

des services éducatifs adaptés à leurs besoins. Les examens qui ont lieu à la fin des étapes mentionnées ci-dessus constituent des moments privilégiés pour faire le point sur la situation de chaque élève dans la perspective de l'obtention d'un CIM par tous.

L'État a déjà mis au point des examens en lecture et littérature, en composition anglaise et en mathématiques et, du même coup, concernant l'habileté à lire, à rédiger, à résoudre un problème et à communiquer (notamment par écrit). Dans un proche avenir, il fera également passer des examens en sciences et en sciences sociales. Par ailleurs, l'évaluation des apprentissages dans les cinq autres matières — les arts, les langues secondes, l'éducation à la santé, l'éducation physique et la technologie — relève exclusivement des districts scolaires. Rappelons que seule la réussite en arts et dans une langue seconde est requise pour l'obtention du CIM. C'est également aux districts scolaires que revient la responsabilité de vérifier dans quelle mesure les élèves ont appris à apprendre, à penser, à repérer de l'information, à utiliser la technologie et à travailler de manière efficace, individuellement ou à l'intérieur d'un groupe.

Le document d'orientation du Conseil de l'éducation de septembre 1996, comme plusieurs autres en provenance des milieux scolaires de l'Oregon, mettent fortement l'accent sur la compréhension et la capacité d'utiliser ou d'appliquer ce qui a été appris. Toutefois, dans une expérience pilote en cours dans un district scolaire depuis 1992, on fait remarquer que, au moins dans certaines matières, la mémoire a aussi son importance (voir Smith and Sherrell, 1996-1997, p. 46).

Les exemples d'objectifs, de contenus et d'apprentissages-repères que reproduit le tableau 3 aident à saisir la place de l'évaluation des apprentissages à l'intérieur d'un curriculum tel que celui de l'Oregon; la formulation même qui est utilisée appelle cette évaluation. Ces exemples permettent aussi de mieux comprendre comment une telle approche rend inutile le calcul par unités (ou «crédits»). Ce que l'élève accumule, dans le cadre d'un portfolio ou autrement,

c'est plutôt un ensemble de preuves qu'il a acquies une maîtrise appropriée des apprentissages jugés indispensables.

2. Dans l'enseignement secondaire

L'obtention d'un CIM clôt une étape majeure du cursus scolaire, celle où l'accent est fortement mis sur une formation de base commune. L'étape qui lui succède vise davantage à aider chacun et chacune à préparer son engagement comme adulte dans la société. Cependant, les orientations déjà exposées, et qui concernent, par exemple, la structuration des contenus et l'évaluation des apprentissages ou la relation entre les contenus et les habiletés à développer, demeurent, dans leur fond, sensiblement les mêmes. Les principales différences proviennent des nouveaux objectifs que poursuivent désormais les élèves et de la nature des contenus, nécessairement plus variés et aménagés avec plus de souplesse, qui leur sont proposés. Les particularités qu'engendre cette situation sont abordées dans les deux sous-sections suivantes; la première porte sur l'organisation des options ouvertes aux élèves et la seconde sur l'évaluation de leurs apprentissages.

2.1 Des champs socioprofessionnels

Le tableau 4, ci-après, décrit brièvement les six domaines d'études parmi lesquels tous les élèves doivent choisir de s'inscrire pour l'obtention d'un CAM. Ces champs — *Les arts et les communications, Le commerce et l'administration, Les services de santé, Les ressources humaines, Les systèmes industriels et d'ingénierie et Les ressources naturelles et l'environnement*— correspondent à autant de champs sociaux d'action, en l'occurrence des champs qui recouvrent une très forte proportion des occupations, des métiers et des professions qui existent dans un pays tel que les États-Unis.

Comme on peut le constater en étudiant de plus près le tableau 4, chacun de ces champs socioprofessionnels se subdivise en secteurs de spécialisation (v.g. les beaux-arts, le tourisme, les soins infirmiers, etc.). Ces secteurs ne sont pas encore

tous complètement circonscrits, mais, selon ce qui ressort de la documentation disponible, leur nombre devrait se situer, au cours des premières

années de l'implantation du CAM, entre 35 et 50.

TABLEAU 4

OREGON : CHAMPS SOCIOPROFESSIONNELS À L'INTÉRIEUR DESQUELS SONT APPELÉS À SE RÉPARTIR LES ÉLÈVES POUR L'OBTENTION D'UN *CERTIFICATE OF ADVANCED MASTERY*

CHAMPS SOCIOPROFESSIONNELS	ORIENTATION DES ÉTUDES
• Les arts et les communications	Dans un programme centré, par exemple, sur les «humanités», la littérature, les beaux-arts, les médias, le design ou les relations publiques.
• Le commerce et l'administration	Dans un programme centré, par exemple, sur la gestion financière, le tourisme, les systèmes d'information informatisés, la mise en marché ou le «management».
• Les services de santé	Dans un programme centré, par exemple, sur le diagnostic médical et l'évaluation de l'état de santé, l'information sur la santé, les soins infirmiers, la gestion sanitaire et l'éducation à la santé.
• Les ressources humaines	Dans un programme centré, par exemple, sur l'éducation, le droit, la religion, l'administration publique ou les services sociaux.
• Les systèmes industriels et d'ingénierie	Dans un programme centré, par exemple, sur le génie, les technologies de production, la mécanique ou la construction.
• Les ressources naturelles et l'environnement	Dans un programme centré, par exemple, sur l'agriculture, la gestion des habitats aquatiques ou marins, l'énergie, la gestion de la pêche et de la vie sauvage, la forêt et les produits forestiers, la géologie et les industries minières, l'horticulture, la gestion des sites naturels et des lieux d'animation culturelle ou la gestion de l'environnement urbain.

L'élève peut, dans le cadre de l'un ou l'autre de ces champs ou en combinant des cours communs à plus d'un champ ou propres à un champ autre que celui où il est inscrit, se donner, en deux ans environ, une formation qui le prépare à des études supérieures ou, à plus court terme, à un emploi. Dans ce dernier cas, il peut aussi, dans le même temps ou dans un temps un peu

plus long, obtenir, en plus du CAM, une attestation de compétence dans une spécialité professionnelle bien déterminée. Les cours qui conduisent à une telle attestation peuvent être offerts dans une école secondaire, mais aussi, et probablement plus fréquemment, dans un collège communautaire ou un autre lieu de formation.

Si l'on fait abstraction des contenus reliés à des spécialités, le curriculum du CAM a comme assises les trois composantes suivantes : une partie ou, selon les districts scolaires, la totalité des mêmes matières que le CIM (soit obligatoirement l'anglais, les mathématiques, les sciences, les sciences sociales, les arts et les langues secondes et, éventuellement, l'éducation à la santé, l'éducation physique et la technologie), des habiletés communes d'apprentissage et des contenus propres à chacun des domaines d'études (en biologie, en informatique ou en environnement, par exemple) ou à des secteurs de spécialisation de ces domaines.

Le tableau 3, ci-dessus, fournit trois exemples, en anglais, en sciences et en éducation civique respectivement, d'apprentissages communs visés à la fin des études secondaires. Quant aux habiletés communes d'apprentissage, on a pris comme bases les mêmes habiletés que pour le CIM (à savoir les habiletés à lire, à rédiger, à résoudre un problème, à communiquer, à apprendre, à penser, à repérer de l'information, à utiliser la technologie et à travailler de manière efficace, individuellement ou à l'intérieur d'un groupe), mais on les a reformulées et explicitées de façon à tenir compte du contexte et des exigences propres aux études menant à un CAM¹⁰. Ces apprentissages (appelés plutôt *Career-Related Learning Standards* que *Essential Learning Skills*) sont regroupés autour de la capacité, à l'intérieur du monde du travail, d'adopter un comportement personnel responsable, de résoudre des problèmes, de travailler en équipe, de communiquer, d'adopter une approche systémique et de poursuivre, avec l'éclairage approprié, des objectifs professionnels. Par ailleurs, on a ajouté un septième élément, «Les fondements reliés à l'occupation d'un emploi», que l'on décrit comme étant la capacité d'un ou d'une élève de démontrer une maîtrise des matières de base et des habiletés techniques requises pour occuper un emploi avec succès dans le champ socio-économique choisi.

¹⁰ Ce réaménagement a, de toute évidence, été largement influencé par les habiletés et les comportements proposés par la Commission dite SCANS (voir Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills, 1992).

Le décernement des premiers CAM n'étant prévu qu'en 2001, la documentation relative au curriculum qui y conduit demeure encore provisoire et, sur plusieurs points, imprécise. Toutefois, on peut d'ores et déjà considérer comme fermes les orientations suivantes :

- la préparation aux six rôles définis par le Conseil de l'éducation (voir ci-dessus, tableau 1) doit demeurer une préoccupation importante du curriculum;
- les rapprochements, les mises en relation et les interactions entre les objectifs de formation visés, ainsi qu'entre les contenus de formation eux-mêmes, seront poussés le plus loin possible, et ce d'abord dans la structure même du curriculum;
- dans tous les domaines d'études, le curriculum comprendra, selon un dosage qui variera en fonction du cheminement choisi par l'élève, des expériences concrètes de sensibilisation, d'engagement ou de travail à l'intérieur de l'une ou l'autre institution sociale;
- le maintien à jour par les élèves, à partir de la 8^e ou de la 9^e année et avec le soutien concret du personnel de l'école, d'un plan individuel de formation (PIF) fait partie des moyens qui seront utilisés pour aider les élèves à s'orienter dans leurs études et à mieux préparer leur avenir.

2.2 L'évaluation des apprentissages

Aux orientations déjà exposées en relation avec le CIM (voir 1.3), il convient d'ajouter les précisions suivantes :

- a) Une attention encore plus grande sera accordée à l'évaluation de la capacité des élèves de démontrer ou d'appliquer concrètement ce qu'ils savent. On évaluera par exemple leur capacité d'écrire un essai, d'effectuer une expérience scientifique, de préparer et de présenter un projet, de poser un diagnostic ou de résoudre un problème technique qui pré-suppose la maîtrise de connaissances, de principes, de théories, de concepts ou de fa-

- çons de faire appris dans des composantes et des matières différentes du curriculum.
- b) Selon des documents de travail en circulation pour consultation, il appert que, tout au moins pour certaines catégories de contenus, on utilisera un mode de notation autre qu'une échelle de 1 à 6 (voir 1.3). Il pourrait s'agir, par exemple, d'une appréciation qualitative axée sur des termes tels que «exemplaire», «qualité» et «en progrès».
- c) La mise au point d'un système de reconnaissance des études effectuées dans le cadre du CAM par les collèges communautaires et les collèges universitaires est déjà très avancée. Par ailleurs, des écoles secondaires et des collèges communautaires continueront d'offrir des programmes intégrés de trois ou de quatre ans, certains d'entre eux permettant ensuite de s'inscrire dans un collège universitaire et d'obtenir un baccalauréat

CONCLUSION

Une piste utile pour le tracé de la piste québécoise?

1. Une réforme globale

L'Oregon s'est engagé dans une réforme scolaire globale qui s'étend sur deux décennies. Cette réforme remet en cause les valeurs et les finalités sur lesquelles s'appuie le système scolaire oregonien, de même que, dans leur sillage, ses responsabilités, les relations qu'il entretient avec la société, son fonctionnement, son financement, ses moyens d'action, la formation de son personnel, son curriculum et ses modes d'évaluation des apprentissages des élèves et de sanction de leurs études. Elle vise notamment :

- à resituer le système scolaire à l'intérieur de la société, en le considérant comme l'une de ses principales institutions, et à repreciser en conséquence sa mission, son champ d'action, ses attributions et ce que l'on attend de lui comme contribution;
- à assurer un équilibre plus satisfaisant et une complémentarité plus efficace entre les organismes de l'État, les districts scolaires et les écoles;
- à hausser les normes et les critères qui déterminent la qualité de la formation acquise, tout en rendant l'ensemble du système scolaire plus sensible aux besoins propres de tous les jeunes et davantage en mesure de les préparer à leurs rôles d'adultes;
- à renforcer, d'une part, la place accordée, à l'intérieur du système scolaire, à la maîtrise de connaissances et de valeurs communes et, de l'autre, à offrir, tout particulièrement dans les dernières années du cursus scolaire, un choix à la fois large, souple et cohérent de chemine-ments;
- à réformer le curriculum.

Étant donné l'orientation générale de cette étude, c'est sur le dernier but visé, la réforme du curriculum, que sera centrée la suite de cette conclusion. Par le chapitre II, on connaît déjà quel genre de curriculum offre la nouvelle piste

de l'Oregon. C'est dans une autre perspective qu'il convient maintenant d'aborder ce curriculum; elle consiste à dégager les éléments essentiels de l'expérience oregonienne en termes synthétiques et à en rendre compte sous une forme qui puisse servir d'instrument de réflexion, de point de comparaison, de memento ou d'exemple pour la rénovation de la piste québécoise. Comme dans le chapitre II, une section aura comme base l'ensemble du curriculum tel qu'il a pris forme depuis 1991 et une autre section les traits caractéristiques du curriculum de l'Oregon qui sont davantage susceptibles d'éclairer le développement, au Québec, d'un curriculum plus différencié dans les dernières années de l'enseignement secondaire.

2. L'ensemble du curriculum

Ce curriculum se limite aux éléments essentiels, mais il a été construit selon de larges perspectives et en suivant une démarche systématique. Il s'appuie aussi, en outre, sur une consultation étendue, à l'intérieur et à l'extérieur du système scolaire, voire de l'État. Le tableau 5, ci-après, ramène à sept les déterminants qui ont en quelque sorte façonné l'ensemble du curriculum de l'Oregon selon une configuration qui lui est propre. Ainsi, en s'y reportant, on constate que l'on a élaboré ce curriculum en s'appliquant :

- à repenser, dès le point de départ, les valeurs et les orientations qui en posent les fondements et en inspirent le développement;
- à redéfinir les matières d'enseignement et à expliciter les principales habiletés communes qui doivent faire partie des apprentissages auxquels conduit leur enseignement;
- à structurer tous les contenus et les habiletés retenus, de la maternelle à la 12^e année, dans un ensemble qui se veut cohérent, «transparent» (d'abord pour le personnel scolaire, mais aussi pour un large public) et perméable à de multiples combinaisons, aussi bien entre objectifs qu'entre contenus d'apprentissage;

- à expliciter par des contenus d'apprentissage le sens des objectifs d'apprentissage;
 - à répartir l'appropriation des contenus par les élèves selon les cinq étapes majeures du cursus scolaire de l'État;
 - à proposer, dans les dernières années de l'enseignement secondaire, une organisation de la formation qui prévoit de nombreuses combinaisons entre diverses catégories de contenus
- et de multiples voies de passage vers une responsabilité d'adulte dans la société;
- à prévoir des modes d'évaluation des apprentissages qui, comme les objectifs de la formation, accordent la priorité à la compréhension et à la capacité de démontrer, d'appliquer ou de faire.

TABLEAU 5

OREGON : LES DÉTERMINANTS MAJEURS DE L'ÉLABORATION DE L'ENSEMBLE DU CURRICULUM

1. Un ensemble de valeurs, de finalités, de principes et d'orientations fondamentales, discutés dans divers forums publics et formulés avec précision dans des textes qui font autorité (lois, règlements, politiques du Conseil de l'éducation, etc.).
2. Un corpus de matières d'enseignement et d'habiletés communes d'apprentissage bien défini et comprenant un énoncé des objectifs de formation poursuivis à travers chacun des champs d'études des matières de ce corpus.
3. Des objectifs généraux d'apprentissage constituant un tout, de la maternelle à la 12^e année, propres à chaque thème ou à chaque champ d'études de chacune des matières, mais également ouverts, dans de nombreux cas, à une interaction possible avec des objectifs d'autres thèmes ou d'autres champs.
4. Des contenus communs d'apprentissage, pensés en fonction des objectifs d'apprentissage et décrits en termes très synthétiques.
5. Des apprentissages-repères, établis en fonction des objectifs et des contenus d'apprentissage et fixés à la fin des 3^e, 5^e, 8^e, 10^e et 12^e années.
6. Pour tous les élèves inscrits dans un établissement scolaire en vue de l'obtention d'un *Certificate of Advanced Mastery (CAM)*, de grands champs socioprofessionnels correspondant à autant de domaines d'études, chacun d'entre eux comprenant des cheminements très diversifiés — dont des cheminements interdomaines d'études —, ayant, selon les cas, une orientation plus ou moins théorique ou plus ou moins pratique et conduisant en priorité à des études plus poussées ou à une entrée à court terme, provisoire ou permanente, dans le monde du travail.
7. Des modes d'évaluation reposant sur les mêmes normes et les mêmes critères dans toutes les écoles et, dans un souci d'harmoniser aussi étroitement que possible les modes d'évaluation avec les objectifs généraux d'apprentissage, faisant largement appel à la démonstration d'une maîtrise ou d'un savoir-faire, et ce dans une situation aussi proche que possible du réel.

3. Du CIM au CAM

Le curriculum de l'Oregon prévoit des apprentissages communs pour tous les élèves jusqu'au terme de leurs études secondaires, mais ces apprentissages sont substantiellement plus importants jusqu'à la fin de la 10^e année environ que par la suite. Durant l'étape qui va du CIM, vers 16 ans, au CAM, vers 18 ans, on favorise le choix de cheminements de plus en plus personnalisés et de plus en plus différenciés en fonction de l'activité professionnelle anticipée. La différenciation inscrite dans le curriculum de cette étape du cursus scolaire s'exprime plus spécialement à travers les orientations suivantes : l'inscription de tous les élèves à l'intérieur d'un domaine d'études qui renvoie à un large champ de travail et d'engagement au sein de la société, la possibilité de combiner de plusieurs manières diverses catégories de contenus et l'utilisation de différentes stratégies pédagogiques. Il a déjà été fait mention de ces orientations au fil des descriptions des pages précédentes. Si elles sont reprises ici en tant que telles, c'est afin de mieux faire ressortir les caractéristiques de ces orientations dont on pourrait juger opportun de s'inspirer pour améliorer ou consolider le tracé de la piste québécoise en relation avec le curriculum du deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

3.1 Champs socioprofessionnels et domaines d'études

Le tableau 4 mentionne les six champs socio-professionnels et indique l'orientation générale des six domaines d'études à l'intérieur desquels tous les élèves qui ont obtenu un CIM choisissent de se répartir¹¹. On peut résumer ainsi les caractéristiques de cet aménagement :

- il fournit un cadre propice à une orientation progressive;

- il prépare à un secteur de spécialisation, mais aussi au champ plus large à l'intérieur duquel ce secteur s'insère dans la société;
- il offre la possibilité de nombreux cheminements au sein de chaque domaine d'études, mais aussi celle d'en imaginer d'autres en suivant des cours dans plus d'un domaine;
- il oblige à faire des choix, mais il demeure souple, un ou une élève pouvant toujours, avec peu d'inconvénients, modifier un premier cheminement;
- il prépare aussi bien à une entrée à court terme dans le monde du travail qu'à des études prolongées dans une université prestigieuse.

3.2 Des contenus variés

Le curriculum qui conduit au CAM contient quatre catégories de contenus :

- a) Tous les élèves sont tenus de suivre certains cours dans les matières de base (anglais, mathématiques, etc.). Les apprentissages prévus au cours de cette étape se situent dans le prolongement des objectifs d'apprentissage déterminés pour les années antérieures (voir ci-dessus, tableau 3). Ces contenus, comme d'ailleurs aussi ceux dont il est question ci-après, intègrent une préoccupation pour un certain nombre d'habiletés communes d'apprentissage (voir chap. II, section 2.1).
- b) Selon le domaine d'études qu'ils ont choisi, les élèves suivent des cours propres à ce domaine. Toutefois, il est à noter qu'ils peuvent également s'inscrire à des cours dans un autre domaine.
- c) Chaque élève suit des cours propres au secteur de spécialisation qu'il a choisi, habituellement un secteur bien déterminé à l'intérieur du domaine d'études où il est inscrit. Selon le secteur de spécialisation en cause et, jusqu'à un certain point, le choix de l'élève, ces contenus peuvent avoir un caractère très théorique ou, au contraire, plutôt pratique. La maîtrise de ces contenus peut préparer à des études postsecondaires poussées ou, au

¹¹ Pour plus de précisions sur ces champs et ces domaines, voir l'ensemble de la section 2.1 du chapitre II.

contraire, à un passage à court terme dans le monde du travail.

- d) En outre, certains élèves peuvent, en même temps qu'ils préparent le CAM, poursuivre, le plus souvent dans un établissement différent selon toute probabilité, des études dans une spécialité très précise. Ils peuvent alors obtenir, en plus du CAM, une attestation dans cette spécialité.

Tous les élèves sont tenus de choisir des cours à l'intérieur de chacune des trois premières catégories de contenus et, dans certains cas, des cours précis, mais ils peuvent aussi procéder à de nombreuses combinaisons selon qu'ils désirent ou non occuper à brève échéance un emploi à temps plein, poursuivre des études universitaires, reprendre des études à la suite d'une expérience de travail ou, encore, selon qu'ils souhaitent se donner une formation étendue ou concentrée ou une formation plus abstraite ou plus concrète. On espère qu'ils pourront aussi passer d'un type de formation à un autre selon l'ordre qui leur sied le mieux.

Dans ce curriculum, il n'existe pas de séparation, ni même de distinction nette, entre des contenus dits «généraux» et des contenus dits «professionnels». L'accent est d'abord mis sur les six rôles mentionnés dans le tableau 1. La préparation au travail constitue l'un de ces rôles. Toutefois, ce rôle étant pour de nombreux jeunes le plus vital et requérant de plus en plus une préparation toute particulière, le curriculum du CAM prévoit des cheminements qui permettent de l'assumer avec compétence dans une gamme variable de délais et sans que ce choix ne soit considéré comme un jugement sur leurs potentialités.

3.3 Diverses stratégies pédagogiques

Dans la documentation consultée, on peut repérer au moins trois stratégies qui visent à faciliter, ainsi qu'à renouveler, la relation que les élèves développent avec la connaissance. La première consiste à aider les élèves à se donner un plan individuel de formation, possiblement

structuré autour des six rôles décrits dans le tableau 1, et à le réviser régulièrement. Ce plan est considéré comme un moyen pour promouvoir une participation plus active des élèves à leur orientation et au choix de leur cheminement d'études, mais aussi, en clarifiant leurs objectifs, comme un instrument de motivation dans leurs études elles-mêmes.

Une deuxième stratégie, fortement mise de l'avant, même dans les années antérieures au CIM, repose sur une mise en relation avec les institutions sociales autres que l'école. Dans le cadre du CAM, les élèves ne doivent pas seulement découvrir de l'intérieur ces institutions, mais également y faire des expériences d'apprentissage supervisées et établir des liens entre ce qu'ils apprennent à l'école et l'action de ces institutions. Une expérience de travail et d'engagement dans l'une ou l'autre de ces institutions est considérée comme souhaitable pour tous les élèves et indispensable pour une forte proportion d'entre eux (voir, entre autres, STIT, 1997, partie I, 4, « Large-Scale School to Work »).

Enfin, une troisième stratégie consiste à multiplier les moyens, les méthodes et les approches permettant au plus grand nombre possible d'élèves de maîtriser les objectifs élevés d'apprentissage que prévoit le CAM. Ces moyens, ces méthodes et ces approches doivent être assez variés pour tenir compte de la diversité des rythmes d'apprentissage, des conditions de vie et des cheminements des élèves.

x x x

L'un des traits les plus frappants de la réforme scolaire en cours en Oregon est peut-être la volonté que l'on y sent de préparer l'avenir et d'influencer l'évolution sociale. Une telle attitude n'est pas courante dans les systèmes scolaires; le plus souvent, les efforts accomplis pour rattraper le présent grugent déjà la plus grande partie des énergies. Dans une conjoncture où l'avenir s'annonce de plus en plus complexe et incertain, l'exemple de l'Oregon n'invite-t-il pas à l'audace et la nouvelle piste qu'il s'applique à édifier ne suggère-t-elle pas quelque idée de ce en quoi pourrait consister cette audace?

Documents cités

- HARGIS, NANCY (1995)
« Oregon's Educational Act for The Twenty-First Century : Planning for the Long Term ». *NASSP Bulletin*. Reston, Virginia : National Association of Secondary School Principals. Vol. 79, No. 575, December. P. 21-26.
- KEISLING, PHIL (1997)
1997-98 Oregon Blue Book. Salem, Oregon : Secretary of State. (http://www.sos.state.or.us/BlueBook/1997_98/toc.htm).
- NATIONAL CENTER ON EDUCATION AND THE ECONOMY (1990)
America's Choice : High Skills or Low Wages! The Report of the Commission on the Skills of the American Workforce. Rochester, New York : National Center on Education and the Economy. XI et 147 p.
- OLA
Voir Oregon Legislative Assembly.
- OREGON DEPARTMENT OF EDUCATION (1993a)
Certificate of Advanced Mastery. Task Force Report. Salem, Oregon : Author. 2 et 31 p.
- OREGON DEPARTMENT OF EDUCATION (1993b)
Task Force Reports : Summaries. Revised December 1992. Salem, Oregon : Author. 4 et 65 p.
- OREGON DEPARTMENT OF EDUCATION (1997)
Oregon's Content Standards 1997-1998. Introductory Packet. Salem, Oregon : Author. 166 p.
- OREGON LEGISLATIVE ASSEMBLY (1991)
House Bill 3565. Salem, Oregon : Author. 18 p.
- OREGON LEGISLATIVE ASSEMBLY (1995)
Oregon Revised Statutes. 1995 Edition. Chapter 329. Salem, Oregon : Author. 64 p.
- OREGON STATE BOARD OF EDUCATION (1993)
Toward Implementation of the Oregon Educational Act for the 21st Century. Working Designs for Change. Report of the Oregon State Board of Education to the Oregon Legislative Assembly. Salem, Oregon : Department of Education. 41 p. Polycopié.
- OREGON STATE BOARD OF EDUCATION (1996a)
Common Curriculum Goals, Academic Content Standards and Essential Learning Skills. Salem, Oregon : Department of Education. 48 pages. La partie de ce document qui concerne l'anglais, les mathématiques, les sciences, les sciences sociales, les arts et les langues secondes est reproduite dans Oregon Department of Education, 1997 (ci-dessus).
- OREGON STATE BOARD OF EDUCATION (1996b)
Performance Standards : K-10 Reading/Literature, Writing, Speaking, Mathematics. Salem, Oregon : Department of Education. 12 pages.
- OREGON STATE BOARD OF EDUCATION (1998)
Goals for Oregon Learners. Salem, Oregon : Department of Education. (<http://www.ode.state.or.us/admin/board/lgoal.htm>).
- RÉGINALD GRÉGOIRE INC. (1994)
Les dernières années de l'enseignement secondaire dans quelques provinces et pays. Une exploration. Québec : Ministère de l'Éducation, Direction de la recherche. 195 p. No 20-0014. Sur l'Oregon, voir les pages 83, 92-93, 100-102 et 110-112.
- SCHOOL TRANSFORMATION IMPLEMENTATION TEAM (1997)
Framework for Implementing K-12 School Transformation in Oregon. Salem, Oregon. (<http://pass-osshe.uoregon.edu/stac/contents.html>).

SECRETARY'S COMMISSION ON ACHIEVING NECESSARY SKILLS (1992)

Learning a Living : A Blueprint for High Performance. A SCANS Report for America 2000. Washington, D.C. : Government Printing Office. XXII et 86 p. ERIC Document 346348.

SMITH, RON AND STEVE SHERRELL
(1996-1997)

« Mileposts on the Road to a Certificate of Initial Mastery ». ***Educational Leadership.*** Alexandria, Virginia : Association for Supervision and Curriculum Development. Vol. 54, No. 4, December/ January. P. 46-50.

STIT

Voir ***School Transformation Implementation Team.***



CONSEIL SUPÉRIEUR
DE L'ÉDUCATION

**Le renouvellement du curriculum :
expériences américaine,
suisse et québécoise**

DEUXIÈME PARTIE : ***La rénovation de l'école primaire genevoise :
une étude de cas***
Claude Lessard

Études réalisées dans le cadre des avis du Conseil supérieur de l'éducation sur le curriculum
Pour un renouvellement prometteur des programmes à l'école (septembre 1998) et
Les enjeux majeurs des programmes d'études et des régimes pédagogiques (janvier 1999)

Publication : janvier 1999

Table des matières

Introduction et mandat..... 35

La Suisse et le système d'éducation du canton de Genève

..... 37

La rénovation de l'école primaire

genevoise 38

1. Éléments historiques et diagnostiques 38

2. Le projet : Les trois axes 42

3. La stratégie de changement :
un processus et une structure de concerta-
tion et de pilotage 46

4. Note sur les cas français et belge 51

5. L'évaluation du projet genevois..... 52

5.1 *Les démarches d'évaluation
interne conduites sous la direction
de la coordinatrice pour la
recherche et l'innovation.....53*

5.2 *Les travaux effectués par le
Service de la recherche en éducation
(SRED).....57*

5.3 *Les rapports du groupe d'experts
externes de la rénovation57*

6. Le point sur la situation actuelle 60

Éléments d'analyse63

1. La liaison entre le renouvellement
des pratiques pédagogiques et l'état
ou l'évolution du curriculum du
primaire : relative indépendance ou,
à l'opposé, dynamiques inséparables..... 63

2. La stratégie de changement : une
stratégie du détour obligé et de la
négociation permanente..... 64

3. L'évaluation..... 66

4. La formation initiale et continue des
enseignantes et des enseignants..... 66

Conclusion.....67

Documents consultés68

ANNEXE 1.....70

ANNEXE 2.....71

ANNEXE 3.....74

DEUXIÈME PARTIE

La rénovation de l'école primaire genevoise : une étude de cas

Claude Lessard

Introduction et mandat

Dans le cadre de la préparation d'un avis du Conseil supérieur de l'éducation sur la mise en œuvre au Québec d'une réforme curriculaire au primaire et au secondaire, le mandat d'une étude de cas légère sur le terrain du canton de Genève fut formulé de manière à couvrir les deux volets suivants: a) la liaison entre le renouvellement des pratiques pédagogiques et l'état ou l'évolution du curriculum du primaire: relative indépendance ou, à l'opposé, dynamiques inséparables; et b) le pilotage et le soutien du changement.

Derrière ces deux volets se profilent quelques questions importantes: comment associer les convictions pédagogiques des enseignantes du primaire à la réforme curriculaire, étant entendu qu'à cet ordre d'enseignement, ce sont davantage les convictions pédagogiques qui orientent et dynamisent les pratiques d'enseignement? comment construire un dispositif de soutien et d'accompagnement du changement curriculaire qui assure une forte liaison entre le curriculum officiel, le curriculum interprété et le curriculum effectif? quel est le rôle du ministère de l'Éducation dans le domaine pédagogique? doit-on reconnaître comme légitime et fonctionnelle une «division du travail» entre le Ministère (définition du curriculum et des programmes, ou du quoi faire apprendre et son pourquoi) et les enseignants, professionnels de la pédagogie ou du comment enseigner?

Le présent rapport se veut le compte rendu de l'étude de cas; il s'agit pour l'essentiel d'un rapport d'observation, de discussion et d'analyse documentaire. L'observation et la discussion sur le terrain ont eu lieu en juin 1998, à Genève¹;

¹ Mes remerciements les plus sincères vont à Monica Gather Thurler, coordonnatrice de la rénovation au sein de la Direction de l'enseignement primaire, qui a fait en sorte que mon court séjour soit productif; ainsi qu'aux enseignantes, aux membres du GRI, du GPR, de la DEP,

l'analyse documentaire², dont les éléments sont répertoriés à la fin de ce rapport, a précédé et suivi le séjour à Genève et les échanges avec les multiples acteurs de la rénovation: des enseignants (dont deux représentants de la Société pédagogique genevoise), des coordonnatrices de projets d'école, des membres du Groupe de recherche et d'innovation, des membres du Groupe de pilotage, des parents d'élèves, la coordonnatrice générale de la rénovation, des hauts fonctionnaires de la Direction de l'enseignement primaire et des universitaires de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève³.

et à P. Perrenoud, professeur à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève, qui m'ont gentiment accordé de leur temps et permis de partager leurs réflexions et leurs espoirs.

² Comme le lecteur peut le constater à la lecture des références citées en fin de texte, la documentation sur la rénovation de l'école primaire genevoise est abondante. Nous y référerons tout au long de ce texte. Comme le souligne un expert externe, il y a, à Genève, une culture de l'écrit à propos de cette rénovation. Notons que ce phénomène est important: il contribue à l'élaboration d'un discours partagé sur le changement et l'innovation, et à une analyse continue du «vécu» des écoles en innovation et du fonctionnement des instances de pilotage de l'innovation. Il facilite aussi la capitalisation des expériences novatrices. Il peut être enfin considéré comme un outil du développement d'une «intelligence collective» à propos du changement. En ce sens, cette culture de l'écrit est une composante importante de l'action de changement et de sa régulation continue; on gomme un élément important du processus d'autorégulation du changement si on ne perçoit dans cette écriture qu'une simple fantaisie d'intellectuels en mal de publication.

³ Le lecteur constatera, au moins dans la première partie, sinon dans l'ensemble du texte, une certaine empathie pour l'objet d'étude: il y a là à la fois un procédé méthodologique – c'est en se pénétrant des rationalités et des justifications des acteurs que l'on comprend mieux la situation qu'ils vivent – et une sympathie réelle pour qui-conque investit temps, énergie et talent pour transformer l'école et les rapports entre les acteurs qui y œuvrent. Une lucidité trop radicale mène à l'inaction et au cynisme; car, selon toute vraisemblance et suivant des probabilités connues, toute action d'envergure est vouée à l'échec, la récupération ou la manipulation. On ne peut donc qu'avoir de l'estime pour celles et ceux qui, conscients des obstacles et des contraintes, essaient malgré tout de transformer l'ordre scolaire et d'y faire de petits miracles...

Le présent rapport comprend, outre cette brève introduction, quatre parties: après une courte présentation de la Suisse et du système d'éducation du canton de Genève, nous décrivons la rénovation de l'école primaire genevoise à travers ses éléments historiques et diagnostiques, ses axes, sa stratégie de changement au plan du processus de changement et de la structure de concertation, ainsi que son évaluation interne et externe; dans la partie suivante, nous analysons l'expérience genevoise, à partir des interrogations formulées dans le mandat, ainsi qu'à la lumière de deux préoccupations qui nous sont apparues importantes, soit celle de l'évaluation et celle de la formation initiale et continue des enseignantes et enseignants. La conclusion soulignera l'apport de l'expérience genevoise.

Ce rapport n'est pas une évaluation de la rénovation de l'école primaire genevoise. Si nous référons en cours de route aux rapports d'évaluation produits par les experts externes, notre propos n'est aucunement de nous substituer à eux. Notre angle d'approche est différent et est guidé par la question suivante : y a-t-il dans l'expérience genevoise des éléments qui pourraient être utiles pour le système éducatif québécois au moment où il aborde une réforme curriculaire d'ensemble ? Nous croyons que de tels éléments existent, tant au plan des orientations poursuivies que de la stratégie de changement, et ce malgré les difficultés de parcours constatées sur le terrain et analysées par les experts externes.

La Suisse et le système d'éducation du canton de Genève

Petit pays au cœur de l'Europe, la Suisse remonte au 13^e siècle (1291); elle a d'abord regroupé trois cantons, puis s'est développée au point de contenir à partir du début du 19^e siècle, après les guerres napoléoniennes, 26 cantons. La structure politique du pays comporte trois niveaux: fédéral, cantonal et communal; elle est le fruit de la constitution de 1848. Avec une population voisine de sept millions d'habitants, la Suisse est un pays multiculturel et multilingue, avec une majorité allemande et des minorités francophone et italophone.

L'éducation est du ressort à peu près exclusif des cantons; il n'y a pas de ministère fédéral de l'éducation, ni de politique «nationale» d'éducation, quoiqu'une certaine coordination fédérale par le biais de la Conférence suisse des directions cantonales d'éducation assure une relative harmonisation des politiques et des pratiques. Ce qui suit ne concerne donc que le canton de Genève (francophone).

Le primaire comprend deux années de maternelle (les classes enfantines, non obligatoires, mais suivies par la majorité des enfants, puisque 98 % des enfants de quatre ans sont scolarisés) et six années de primaire. Suit le cycle d'orientation (trois ans), sorte de premier cycle du secondaire et qui boucle la scolarité obligatoire. Au-delà de cette scolarité obligatoire, sont prévues des formations diversifiées, correspondant à un deuxième cycle du secondaire, et menant soit au marché du travail, soit à des formations universitaires ou postsecondaires.

Dans le canton de Genève, le primaire comprend 220 écoles, environ 30 000 élèves et quelques milliers d'enseignantes. La fonction de directeur d'école n'existe pas; des inspecteurs du département de l'Instruction publique (Direction de l'enseignement primaire) supervisent le travail des enseignantes. La taille des écoles est petite, souvent ne comprenant que la moitié des degrés du primaire (par exemple, les deux classes enfantines et les deux premiers degrés du primaire, ou, les quatre derniers degrés) et une population d'élèves fréquemment en dessous de deux cents élèves.

Le système éducatif du canton de Genève est administré par le département de l'Instruction publique, avec à sa tête un représentant élu et sous celui-ci diverses directions, dont la Direction de l'enseignement primaire, responsable de la rénovation de l'école primaire genevoise. Dissipons tout de suite un possible malentendu : ce n'est pas parce que le canton est une entité géographique relativement petite que la structure administrative dans le domaine de l'éducation n'y est pas centralisée. Sur le plan éducatif, la Suisse est fortement décentralisée en fonction des cantons, mais ceux-ci, du moins celui de Genève, sont relativement centralisés dans le domaine scolaire. Des sous-régions administratives ou l'établissement scolaire en tant que tel, n'ont pas, du moins jusqu'à ce jour, l'existence et le statut juridiques que l'on retrouve dans des systèmes scolaires plus décentralisés.

La rénovation de l'école primaire genevoise

1. Éléments historiques et diagnostiques⁴

Le canton de Genève a une **longue tradition d'innovation pédagogique**. Un expert externe parle d'ailleurs de la culture genevoise de l'innovation éducative.

Rappelons la création au début du siècle (1912) de l'Institut Jean-Jacques-Rousseau, par Édouard Claparède, et son quadruple rôle: école pour les éducateurs, centre de recherches sur le développement de l'enfant et les techniques d'apprentissage, centre d'information, enfin centre de diffusion, dans l'opinion publique, des thèmes de l'éducation nouvelle et de l'école active. Il vaut la peine d'en rappeler la devise: *Discat a puero magister* (Que le maître se laisse instruire par l'enfant). Piaget y assumait des enseignements et une partie de la direction. L'Institut Jean-Jacques-Rousseau est l'ancêtre de l'actuelle Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève. La philosophie éducative de la rénovation de l'école primaire genevoise est en filiation directe avec les idéaux poursuivis par l'Institut Jean-Jacques-Rousseau tout au long du vingtième siècle. C'est dire que les rénovateurs n'ont pas le sentiment de réinventer la roue, mais plutôt celui de coudre un vêtement avec le même fil rouge que les pédagogues novateurs se transmettent depuis presque un siècle.

Mentionnons aussi deux projets, relativement récents et assez connus dans les cercles éducatifs:

- 1) le projet Fluidité (1974), une recherche-développement des années 70 et visant la mise en place d'un dispositif d'appui individualisé destiné aux élèves en difficulté; l'objectif était de limiter les redoublements, assurant de la sorte une plus grande fluidité de la progression des élèves dans le cursus, d'où le titre du projet. Cette recherche est à l'ori-

gine de la création du statut de GNT, «généraliste non titulaire»: il s'agit d'une enseignante formée comme les autres, mais qui n'a pas sa propre classe et se trouve à travailler en coopération plus ou moins étroite avec les titulaires de classe pour faire de l'appui pédagogique. Les interventions des GNT ressemblent à certaines modalités du travail des orthopédagogues québécois;

- 2) la recherche-action Rapsodie, menée à la fin des années 70 conjointement par le Service de recherche sociologique du DIP (où travaillaient à l'époque W. Hutmacher, P. Perrenoud et A. Haraïn) et des enseignants volontaires; cette recherche explora les conditions et les avantages d'une pédagogie active et différenciée, allant au-delà de l'appui de type GNT pour vaincre l'échec scolaire et s'appuyant sur le travail coordonné d'équipes enseignantes. Plusieurs publications sont issues de cette recherche et sont parmi les premières à explorer sur le terrain la problématique de la différenciation pédagogique en liaison étroite avec celle de l'égalité des chances et de la démocratisation du savoir (A. Haraïn, W. Hutmacher, Ph. Perrenoud, 1979; A. Haraïn et Ph. Perrenoud, 1981).

À l'origine de la rénovation qui débuta en 1994, il y a, comme pour les projets ci-haut mentionnés, un questionnement sur le redoublement et l'échec scolaire, nourri cette fois-ci par une recherche effectuée par W. Hutmacher, alors directeur du Service de recherche sociologique du DIP. Intitulé *Quand la réalité résiste à l'échec scolaire*, ce rapport montra qu'en dépit de la généralisation progressive de mesures d'appui, l'inégalité sociale devant la réussite scolaire s'était accrue au fil des années et que les taux de redoublement, après un fléchissement, avaient tendance à augmenter à nouveau. Si la situation n'était pas présentée comme catastrophique, il y avait lieu néanmoins d'intervenir, étant donnée l'importance de la formation dans la société du savoir. Hutmacher proposa comme objectif cible un

⁴ Ce qui suit est largement inspiré de Gather Thurler (1998).

taux de diplomation de 90 % à la fin de la scolarité obligatoire.

Il vaut la peine de s'attarder quelque peu sur l'étude réalisée par Hutmacher, car elle permet de comprendre quelques orientations fondamentales de la rénovation, notamment sa centration sur la culture des enseignants et une démarche socioconstructiviste.

D'abord, la notion de réussite et d'échec scolaire. Pour Hutmacher, la réussite ou l'échec scolaire existent comme représentation, jugement et décision d'un enseignant sur les compétences et les maîtrises qu'un élève devrait avoir acquises au terme d'une période déterminée de scolarisation. Même si l'échec scolaire «correspond à un artefact dont la substance, le contenu et la signification ne sont ni précis, ni univoques, ni homogènes, il s'agit d'un artefact efficace au sens où la notion est en usage dans le système et où cet usage produit des effets. Les acteurs et le système fonctionnent objectivement avec la notion d'échec: des jugements d'échec sont émis par les enseignants, discutés avec des inspecteurs, reçus, interprétés et parfois contestés par les parents et les élèves, traduits en mesures concrètes qui ont des conséquences pratiques» (1993:33).

Ces jugements s'insèrent dans un ordre scolaire qui prévoit un découpage du temps scolaire en cycles annuels et une division du travail entre enseignants. À la fin de chaque année, l'évaluation rendue par l'enseignante n'est pas seulement sommative et comparative, elle est aussi certificative en ce sens que l'enseignante certifie en quelque sorte que les élèves à qui elle réserve l'accès au degré suivant ont en gros acquis les compétences prévues au programme. Cependant, selon Hutmacher,

«les décisions de promotion-redoublement ne reposent pas exclusivement sur l'appréciation des acquis des élèves. D'une manière plus ou moins consciente, elles font toujours aussi intervenir les idées que chaque enseignant se fait des attentes qu'ont les collègues susceptibles de recevoir ses élèves dans les degrés sui-

vants et des réactions qu'il anticipe de leur part. Ces décisions dépendent par conséquent aussi de ces «autres intériorisés», de la nature (observée et/ou fantasmée mais en tout cas anticipée) de ces attentes, et, au cas où les élèves promus ne répondraient pas aux standards attendus, des réactions prévisibles des collègues et par conséquent de la nature des rapports entre collègues et du poids que chacun accorde à ces rapports» (1993:37).

Ensuite, la mesure de son étendue et de son évolution. Hutmacher constate qu'au cours des années soixante et soixante-dix, les taux de redoublement ont diminué dans tous les degrés de l'ordre primaire et qu'un seuil plancher de 2,5 % s'était stabilisé. À partir de 1978 et durant toutes les années quatre-vingt, une inversion de la tendance est observée: les taux de redoublement augmentent, tendant vers les 5 % en première et deuxième primaire et les 4 % dans la plupart des autres degrés. De plus, selon une étude effectuée par L. Allal et M.-L. Schubauer-Leoni, les taux moyens de redoublement les plus élevés de la Suisse se trouvent dans les cantons de Genève et de Neuchâtel.

Hutmacher observe que c'est surtout dans les trois premiers degrés du primaire que le redoublement a augmenté. Donc, assez tôt, dans le cursus scolaire de l'enfant. Il constate aussi que l'augmentation du redoublement est socialement sélective: elle touche davantage les enfants d'ouvriers et ceux d'origine étrangère. Cumulant les taux de redoublement pour les trois premiers degrés, pour les deux suivants et pour l'ensemble de la scolarité primaire (cf. tableau, 1993:74), afin de fournir une mesure approximative de la probabilité de doubler une fois au cours de la scolarité primaire, Hutmacher constate que parmi les enfants de cadres supérieurs et dirigeants suisses, la probabilité de doubler pour la cohorte 85-87 est de 5,7 %, alors que parmi les enfants d'ouvriers et d'agriculteurs, celle-ci grimpe à 23,1 %. Parmi les enfants d'origine étrangère, les proportions comparables sont 7,2 % et 31,1 %. Phénomène inquiétant, c'est au sein des catégories sociales modestes que les taux ont surtout augmenté par rapport à ceux des années

soixante, creusant ainsi l'écart avec les catégories sociales favorisées. Parce qu'il arrive qu'en sixième primaire, certains redoublements soient une réponse à des parents souhaitant ainsi mieux assurer l'entrée au secondaire de leur enfant, Hutmacher reprend ses calculs pour les cinq degrés du primaire; il constate alors:

«Sur cinq années de scolarité, les élèves qui redoublent parmi ceux issus de familles de cadres supérieurs et de dirigeants représentent environ 5 % (un sur vingt): leur risque de redoubler est assez régulièrement de l'ordre de 1 % l'an. À l'autre extrême de la hiérarchie sociale – et manifestement aussi scolaire – plus d'un quart des enfants d'ouvriers étrangers redoublent un des cinq premiers degrés de l'enseignement primaire» (1993:79).

Ainsi conçu et estimé, **comment expliquer ce phénomène ? cette inversion de tendance ?** Car, ne l'oublions pas, le canton de Genève a consenti des ressources considérables à la lutte contre l'échec scolaire et à la démocratisation de l'école. Par exemple, les conditions de travail des enseignantes se sont considérablement améliorées au fil des ans, notamment par le biais d'une diminution du nombre d'élèves par classe et par la mise en place d'un dispositif de soutien pédagogique. Il y a quelque chose de pédagogiquement choquant dans le constat que ces mesures n'ont pas eu les effets escomptés ou semblent avoir eu des effets contraires.

Pour rendre compte de cette réalité, Hutmacher suggère d'analyser le redoublement comme une décision prise par une enseignante et de regarder ce qu'il appelle le «**système d'interdépendance professionnelle locale**». Dans le premier cas, cela signifie qu'il faut comprendre l'ensemble des représentations, des attitudes et des critères de jugement propres aux enseignantes, étant entendu que «ces caractéristiques ne sont pas seulement individuelles, que ces représentations, attitudes et critères sont collectivement construits, qu'ils ne dépendent pas des individualités seulement mais caractérisent au contraire le champ des rapports entre professionnels» (1993:96).

Dans le second cas, cela renvoie à l'analyse des rapports entre enseignantes – et entre enseignants et inspecteurs – et d'**une possible norme d'orientation collective en matière de promotion-redoublement et de régulation des décisions individuelles**: «schématiquement parlant, chacun(e) navigue en quelque sorte entre deux écueils: d'une part un trop grand nombre d'échecs ouvertement déclarés risque d'être interprété (par les collègues ou par les parents) comme signe d'une excessive sévérité ou comme indice d'incompétence; d'autre part un trop petit nombre d'échecs risque d'être lu comme un signe de laxisme» (1993:98).

Et Hutmacher de constater que les élèves qui ne changent pas de maître d'une année à la suivante redoublent moins souvent que ceux qui changent de maître(sse): «Dans tous les degrés les taux de redoublement sont toujours très nettement inférieurs lorsque l'enseignant conserve ses élèves que lorsqu'il les "transmet" à un autre enseignant» (1993:103). De plus, les différences d'origine sociale dans le redoublement, pourtant claires et nettes dans l'ensemble, s'estompent lorsque les élèves poursuivent leur scolarité avec le même enseignant.

Pourquoi les enseignants appliquent-ils des critères plus sévères aujourd'hui ? Selon Hutmacher, c'est en partie parce que l'inspection est moins important qu'autrefois et que les enseignants sont davantage responsabilisés. Assumant la décision de promotion-redoublement, ils ont tendance à appliquer des critères plus exigeants que l'autorité d'autrefois à laquelle ils se substituent; aussi, tout se passe comme s'ils cherchaient à se protéger de la critique éventuelle de leurs pairs avec lesquels ils interagissent quotidiennement.

Il n'y a pas que les rapports entre enseignants qui doivent être pris en considération: sont aussi importants la culture scolaire et sa distance par rapport à celle de certaines classes sociales, le découpage du cursus scolaire en année-degrés, le fait que les enseignants sont responsables de leurs élèves pour une année-degré et qu'on ne sait trop qui est responsable de l'ensemble de la

carrière primaire de l'élève et de son suivi⁵. Aussi et paradoxalement, la diminution du nombre d'élèves par classe – dans l'enseignement primaire genevois, sur une douzaine d'années, la moyenne est passée de 26 à 19 – rend chacun plus visible à l'enseignante, permettant à celle-ci de repérer plus souvent chez ses élèves des problèmes et des lacunes qui, dans une classe plus nombreuse, lui seraient peut-être restés cachés. Quant au soutien pédagogique, prenant la forme d'une enseignante de soutien, une ressource supplémentaire dans une école, un phénomène assez bien connu semble s'être produit: l'offre a créé la demande. Ainsi, «le nombre d'élèves désignés comme ayant besoin de soutien a finalement correspondu, dans la très grande majorité des écoles, d'assez près à l'offre de places» (1993:121). Tout semble se passer comme si «l'installation d'une maîtresse de soutien dans une école déclenche chez les titulaires une activité de repérage et de désignation des élèves de leur classe qu'elles considèrent comme ayant des difficultés, assortie d'une activité de diagnostic de ces difficultés et d'interprétation de leur origine» (1993:125). Ce qui nous ramène aux normes d'orientation collective préalablement discutées et au système d'interdépendance locale.

De l'avis de Hutmacher, le soutien pédagogique s'est aussi rarement traduit dans une plus grande coordination et coopération entre les titulaires de classe et l'enseignante responsable du soutien. Enfin, Hutmacher parle d'une intensification du regard sur les élèves, plus que d'une véritable différenciation pédagogique.

Mais **que faire** ? De l'avis de Hutmacher, il n'existe pas de solutions simples et miraculeuses à l'échec scolaire :

«Les mesures de lutte contre l'échec scolaire étaient insuffisantes parce que trop simples en regard des multiples niveaux d'interaction, d'imbrication et d'interdé-

pendance du système d'action que forme l'enseignement primaire. Un système dont on n'a pas fini de découvrir la complexité. Tout s'y tient: la régulation du travail des élèves, de leurs engagements et de leurs apprentissages; les temporalités dans lesquelles l'action pédagogique est conçue; l'orientation des savoirs, des convictions et des pratiques pédagogiques; la division du travail entre les professionnels et ses régulations; leurs rapports aux divers groupes de parents; le changement des structures d'inégalité dans une société en crise, etc. Dans ces conditions, toute solution simple, genre "YAKA", est vouée à l'échec. La première sagesse est sans doute d'accepter la complexité: alors seulement on peut apprendre à l'analyser, la penser et peut-être la maîtriser mieux» (1993:160).

Le rapport Hutmacher donna lieu à un large débat, en partie parce qu'il heurtait certaines croyances largement répandues parmi les enseignantes et l'ensemble des personnels de l'éducation. D'ailleurs, en conclusion de son rapport, Hutmacher avait réfléchi sur les vertus du conflit cognitif... Dans cet esprit, en 1993, un Forum de l'enseignement primaire permit de prendre une distance certaine par rapport aux solutions de type «compensatoire», ciblant les élèves à risque, les confiant à des enseignants spécialisés, éventuellement dans des classes ou des filières distinctes. L'inefficacité de telles solutions, ainsi que leurs effets nettement inégalitaires, furent reconnues. Fut plutôt souhaitée une approche plus globale et systémique, centrée sur une réorganisation du travail enseignant, misant sur un assouplissement de la scolarité en degrés, une plus grande coopération entre professionnels et une clarification des rôles respectifs des uns et des autres, ainsi que sur le développement de pédagogies mieux adaptées à la diversité des personnes. La rénovation de l'école primaire genevoise trouvait alors sa pertinence et ses grands axes, qu'une nouvelle direction politique, puis administrative, prit à son compte à partir de 1994.

⁵ Hutmacher note à cet effet que «tout se passe comme si l'institution scolaire était indifférente au parcours d'ensemble de ses usagers. Ce faisant, elle fonctionne plus comme une compagnie de chemins de fer, soucieuse du respect de ses horaires, que comme un lieu de production de qualifications qui s'acquiert dans la durée» (1993:153).

Soulignons que les années 90 en Suisse, comme dans la plupart des pays occidentaux, sont des années où les pouvoirs publics consacrent l'essentiel de leurs énergies à lutter contre le déficit des finances publiques. La rénovation de l'école primaire genevoise n'a donc pas lieu dans un contexte budgétaire facile. Comme ailleurs, il faut dorénavant faire mieux avec moins. La rénovation se déroule aussi dans un contexte où la droite assume le pouvoir au sein des instances politiques cantonales. D'ailleurs, Perrenoud notera (1995) ces «alliances surprenantes» entre une institution scolaire qui semble récupérer le travail novateur des écoles et des enseignants les plus avancés, et une majorité politique dont l'idéologie ne saurait cautionner une réforme d'aspiration égalitaire⁶.

Il y a donc une **tradition d'innovation**, des **éléments de diagnostic** diffusés et partagés, ainsi qu'une **conjoncture économique-politique paradoxalement favorable à l'innovation**, du moins aux yeux des politiques. Encore faut-il convenir du type de changement à construire et à mettre en branle.

2. Le projet : les trois axes

Le texte d'orientation de la rénovation de l'école primaire genevoise (1994) contient dès sa première page une note qu'il importe de reproduire ici en entier. Il est écrit ceci :

«Le texte proposé ici présente un cadre, il n'a pas réponse à tout. La rénovation obligera à affronter des problèmes com-

plexes, dont personne n'a fait le tour. Le lecteur ne s'étonnera donc pas que certaines questions cruciales soient laissées ouvertes à ce stade. Elles seront travaillées par l'ensemble des partenaires, notamment dans les écoles en innovation, et recevront progressivement des réponses plus claires» (DIP, 1994:7).

Effectivement, on le constatera à la lecture des paragraphes qui suivent, beaucoup d'éléments de la rénovation ne seront pas au départ définis de manière précise, ni surtout imposés aux écoles. À cet égard, la rénovation se présente davantage comme un chantier à construire, une direction et un horizon à poursuivre, qu'un plan d'architecte détaillé et précis⁷.

À lire l'ensemble des documents et suite aux échanges avec des acteurs du terrain, on peut penser que ce choix pour une **rénovation**, et **non** pour **une réforme**, procède des quatre constats suivants:

- **rien n'est simple** en éducation; la preuve: le cimetière des innovations et des réformes prédéfinies est surpeuplé...; un peu d'humilité est de mise; c'est une question de crédibilité auprès des partenaires, notamment auprès des parents et des enseignants. Une approche de construction commune du change-

⁶ Dans un autre texte (1997), Perrenoud soumet comme hypothèse d'explication un élément de lucidité des acteurs politiques:

«...la crise budgétaire incline partout à la morosité et au repli. Tout responsable un peu lucide pressent qu'il faut une nouvelle dynamique pour porter les acteurs au-delà de la défense des acquis. Cela explique notamment pourquoi on lance des réformes scolaires au moment où les finances publiques sont en crise, ce que les acteurs du terrain ont du mal à comprendre: "on nous demande d'innover alors qu'on amenuise les moyens de faire le travail quotidien". Sans être une fuite en avant dénuée de fondement, une réforme est souvent une façon de remobiliser un système, c'est une réponse au désenchantement, à l'anomie, aux tactiques de protection des acquis» (1997:18).

⁷ Cette métaphore est utilisée par les inspecteurs dans *Mieux gérer la progression des élèves sur plusieurs années* (1997:40). Elle est aussi reprise par un expert externe. De l'avis des inspecteurs, «parfois l'impression qui domine malgré la rigueur théorique des énoncés est celle d'un chantier mal organisé où tous les outils traînent n'importe où, comme si les ouvriers n'avaient pas reçu de directives claires et construisaient tous leur maison à leur manière sans souci du respect de l'ensemble architectural, comme si l'architecte n'avait pas fait de plan ou s'en était remis à la seule expérience des ouvriers». Ainsi qu'on le constatera plus avant, le processus de la rénovation de l'école primaire genevoise tend à faire des enseignantes autre chose que des «ouvrières», plutôt des «professionnelles», donc des actrices pleinement impliquées dans la confection des «plans d'architecture». En théorie, il ne s'en remet pas à la seule expérience des enseignantes, mais plutôt à leur capacité collective de réfléchir sur leur pratique et à la rendre plus congruente avec les trois axes de la rénovation; il s'inspire en cela du courant de la professionnalisation de l'enseignement qui définit le métier en termes de pratique réfléchie. Le processus de changement doit contribuer à développer cette capacité collective de réflexion et d'autorégulation d'une pratique. C'est le prix à payer ou, suivant l'expression de Perrenoud (1997), le détour obligé pour qu'un véritable changement en éducation se réalise.

ment a davantage de chance de réussir que l'imposition d'une façon de faire prédéfinie et présentée comme «scientifiquement fondée»;

- les enseignants savent résister efficacement aux réformes qui leur sont imposées d'en haut; inutile d'essayer encore une fois; par contre, ils ne peuvent changer le système tout seuls, par eux-mêmes; si quelques-uns s'y essaient, leur engagement s'estompe rapidement, face aux difficultés inévitables et aux revers prévisibles. Il faut donc un **double stratégie**: à la fois encadrer le changement en indiquant des orientations claires et nettes et aussi laisser beaucoup de place à l'initiative et à l'imagination des acteurs de la base, tout en accompagnant le processus;
- les meilleures innovations et celles qui ont une longévité intéressante passent l'**épreuve de la pratique**; si les axes proposés sont fondés en valeur et en théorie, il importe donc de favoriser l'exploration de nouvelles pratiques en harmonie avec ces axes. C'est de cette exploration sur le terrain que l'ensemble de la profession retirera éventuellement les matériaux nécessaires à son évolution et sa transformation (cf. le scénario pour un métier nouveau de Meirieu). On n'est pas loin ici du thème de l'**organisation apprenante** et de sa version «**école apprenante**»;
- ouvrir un chantier et y convier les enseignants soutient la **professionalisation** du métier, car c'est à partir des pratiques développées par les enseignants que nous trouverons vraisemblablement quelques éléments de solution à de vieux problèmes têtus, comme le redoublement et l'échec scolaire; en ce sens, rénover l'école primaire, c'est reconnaître l'expertise et la capacité d'évolution des enseignantes.

Fort de ces constats, du moins implicitement, le texte d'orientation n'en propose pas moins une **rénovation ambitieuse**⁸, qui vise un change-

ment systémique; celle-ci ne se présente pas comme originale ou inventive, mais plutôt comme une tentative d'intégrer à la pratique des enseignantes et des établissements scolaires, plusieurs idées existantes, mais fécondes, et de les implanter à large échelle, selon un calendrier progressif, mais commun à toutes les écoles. Les principales idées se regroupent autour des trois axes suivants: 1) la différenciation de l'enseignement et l'individualisation des parcours de formation, 2) les projets d'école et le travail en équipe pédagogique, et 3) les didactiques centrées sur l'apprenant et les méthodes actives. Abordons chacun de ces axes à tour de rôle.

Le **premier axe** est l'**individualisation des parcours de formation**. Celle-ci renvoie à l'idée que chaque enfant devrait idéalement suivre un «cheminement personnalisé, qui dépend de son niveau de développement intellectuel et socio-affectif, de son rythme de travail et d'apprentissage, des attitudes, des intérêts et des acquis qu'il doit à son milieu de vie, de son envie et de sa façon d'apprendre» (DIP, 1994:8).

Un moyen de donner davantage d'espace et de temps pour permettre des parcours plus individualisés consiste à réorganiser la scolarité en **cycles d'apprentissage pluriannuels** plutôt qu'en degrés. Le projet de rénovation propose de supprimer la notion même de degré et d'**associer un cycle à un ensemble de compétences**. Suivant ce point de vue, un cycle n'est rien d'autre que le temps qu'on se donne pour permettre à chaque élève de se construire un ensemble de compétences correspondant à son âge, son développement, ses intérêts et ses besoins. Il est espéré que le cycle permettra de mieux mettre l'accent sur les compétences de haut niveau, telles que le raisonnement, l'autonomie, l'imagination, la capacité de communiquer et de travailler en équipe.

⁸ Dans un texte récent (février 1998), M. Gather Thurler conclut que l'introduction de cycles d'apprentissage de longue durée est un pari jouable à condition, notamment, de «s'accorder le droit de déclarer désuète la forme scolaire actuelle». À cet égard, elle note que «l'expérience des trois dernières années montre qu'il est très

difficile d'introduire une autre vision de la forme scolaire. Toute proposition d'aller vers d'autres types de regroupements d'élèves induit de fortes réactions chez toutes celles et tous ceux qui ne peuvent pas imaginer que les élèves puissent trouver leur compte hors de la niche écologique de leur salle de classe» (1998).

Dans la documentation consultée, il est aussi question de construire les cycles d'apprentissage autour de **notions-noyaux ou d'objectifs-noyaux**. Meirieu propose la définition suivante d'une notion-noyau :

«Élément-clé ou concept organisateur dans un ensemble de contenus disciplinaires. Les notions-noyaux – comme la respiration, la colonisation, la proportionnalité – permettent de réorganiser les programmes autour de points forts et de construire des situations didactiques pour permettre leur acquisition» (reproduit in DEP, 1996: 6).

Pour M. Gather-Thurler qui préfère l'expression objectif-noyau, celui-ci «serait, à l'intérieur de l'enseignement d'une discipline, voire pour plus d'une discipline, un apprentissage central, fédérateur, autour duquel les autres apprentissages s'organisent comme des satellites. L'objectif-noyau organise en réseau un ensemble de savoirs ou de compétences complémentaires, leur donne une structure et une cohérence. Une discipline ne devrait compter qu'un nombre limité d'objectifs-noyaux, dans l'intention de ne pas morceler à l'infini les objectifs, de penser quelques compétences principales et un petit nombre de compétences plus spécifiques autour de chacune d'elle». (DEP, 1996:6).

Dans le document d'orientation de la rénovation, le DIP reconnaît qu'il faudra revoir le curriculum de l'école primaire, ses objectifs et ses contenus, à cause de cette centration, au sein des cycles, sur le développement des compétences et l'atteinte d'objectifs-noyaux de fin de cycle. Ces éléments devront être explicités pour chacun des cycles.

Le texte d'orientation n'est pas très contraignant en ce qui concerne les modalités d'organisation et de fonctionnement des cycles; il y voit un **cadre intégrateur** pouvant faciliter la mise en œuvre de nombreuses pratiques et modalités complémentaires: des groupes multiâges avec une forte différenciation interne; des groupes de besoins; des moments de décroisement, des filières ou des modules, etc. On reconnaît aussi

que le cycle forcera en cours de route à revoir les objectifs et les programmes, les didactiques des disciplines et leur harmonisation, les approches interdisciplinaires, la gestion de classe et l'évaluation que l'on souhaite dorénavant formative.

C'est à chaque école qu'il revient de trouver l'organisation optimale pour individualiser les parcours. Soulignons que le texte d'orientation ne stipule pas d'entrée de jeu de quelle durée doivent être les cycles: deux ans, quatre ans ou huit ans. Il convient qu'il faudra proposer un découpage standard pour l'ensemble des écoles, mais il ne le décide pas au départ de la rénovation, préférant reporter cette décision à plus tard et voulant soumettre diverses durées à l'épreuve de la pratique et à ce que M. Gather-Thurler nomme une démarche de «tâtonnement concerté» (1993).

Le second axe est intitulé **apprendre à mieux travailler ensemble**. Est indiqué par là que le fonctionnement par cycle d'apprentissage suppose un travail d'équipe et une responsabilité collective dans la progression de l'ensemble des élèves fréquentant le même cycle. Est ici considérée essentielle une évolution du mode de travail enseignant vers une véritable culture de la coopération et de la responsabilité professionnelle. Ici, nous ne sommes pas loin de ce que le Conseil supérieur de l'éducation (1991) a appelé le professionnalisme collectif des enseignants.

Trois niveaux de coopération apparaissent au départ nécessaires:

- entre les **enseignants responsables d'un même cycle** qui auront besoin d'une coopération maximale et qui constitueront une véritable équipe pédagogique;
- entre les **enseignants d'une même école** qui constitueront une communauté de travail liée par un contrat d'école définissant le découpage des cycles et la continuité entre les cycles;
- entre les **enseignants d'une même circonscription scolaire** qui constitueront un réseau de ressources et de concertation et qui profiteront d'une mise en commun des efforts.

Cette coopération souhaitée s'étend également aux parents, entre eux et dans leurs rapports avec les enseignantes et les enseignants.

Le premier niveau de coopération est ainsi défini par M. Gather-Thurler :

«Coopérer au sein d'un cycle dépasse bien entendu une simple coopération en termes d'échanges d'expériences, d'analyse commune de cas difficiles, de bilan des acquis des élèves. Coopérer au sein d'un cycle signifie qu'un groupe d'enseignants s'engage à tout mettre en œuvre pour que les élèves puissent atteindre les objectifs fixés. Cela signifie plus concrètement que ces mêmes enseignants partagent les mêmes représentations en ce qui concerne les savoirs et compétences incontournables à construire chez les élèves, développent ensemble les situations d'apprentissage, s'accordent par rapport aux critères selon lesquels ils vont organiser la progression des élèves et par la suite évaluer l'efficacité des dispositifs qu'ils auront mis en place» (1998a).

Perrenoud, pour sa part, insiste sur l'équipe de cycle comme «personne morale», «à charge pour elle de répartir les tâches, d'assumer les dispositifs mis en place et de déléguer un porte-parole légitime dans divers contacts extérieurs» (1998a). Selon lui, l'équipe de cycle devient l'unité principale de référence: «La création de cycles d'apprentissage introduit un niveau d'organisation intermédiaire qui est le lieu prioritaire de cohérence pédagogique et de gestion commune du temps, de l'espace, des dispositifs didactiques, des ressources, des compétences visées, des apprentissages, des élèves, des relations avec les parents...»(1998a).

Par ailleurs, la cohabitation au sein d'un établissement de plusieurs équipes de cycles et de plusieurs cycles rend nécessaire une concertation entre celles-ci, afin d'assurer une cohérence d'ensemble et le passage harmonieux d'un cycle à l'autre.

Quant au troisième niveau de coopération, il s'avère nécessaire pour assurer la mise en réseau des ressources, des idées, des outils, des pratiques éprouvées, ainsi qu'une certaine cohérence des politiques et des pratiques de cycle et d'établissement.

Soulignons ici, à partir de la problématique de la coopération professionnelle, l'explicitation d'une logique de construction ascendante de l'organisation scolaire, à partir d'une réorganisation du travail enseignant, par opposition à une logique descendante, partant d'une direction générale et s'articulant tout au long d'une succession de délégations de pouvoir au sein d'un appareil bureaucratique formalisé (Perrenoud, 1998a).

Le troisième axe est intitulé **placer les enfants au cœur de l'action pédagogique**. Il s'inspire du constructivisme piagétien, de l'évolution des didactiques, des travaux contemporains sur l'apprentissage et ses régulations, l'aide méthodologique, l'évaluation formative, les pédagogies du projet, le développement d'activités inter ou transdisciplinaires, et la gestion de classe. Le document d'orientation note que «le pluriel est bien de mise: il s'agit de placer les enfants au centre du travail et de la relation. Dans leur diversité, pour tenir compte des histoires de vie, des héritages culturels, des langues, des valeurs, des modes de vie, des rapports au savoir» (DIP, 1994:14).

On le constate, ces axes ou ces idées directrices ne sont pas nouveaux; cependant, fait significatif, ils sont ici mis de l'avant par une autorité constituée, la plus haute autorité éducative du canton de Genève. Ils ne se présentent pas ou plus seulement comme les objets de conviction des militants des mouvements pédagogiques; ils apparaissent plutôt comme des horizons qu'un pouvoir légitime accepte de faire siens et propose aux parents comme aux enseignants, les conviant tous deux à collaborer ensemble à leur réalisation. Il y a là une stratégie qui cherche à rassembler l'ensemble des acteurs et à les faire converger vers une direction claire et partagée, plutôt qu'à leur imposer une réforme pré-définie qui risquerait éventuellement de diviser le corps enseignant. Si l'«architecte» ne fournit pas aux

« ouvriers » le détail des plans, il leur indique malgré tout des éléments fort structurants qui, dans les faits, risquent de bouleverser considérablement les pratiques établies : l'abolition des degrés et la conception du cycle d'apprentissage comme le temps qu'on se donne pour permettre à chaque élève de se construire un ensemble de compétences, la norme de la coopération professionnelle et du partenariat avec les parents, ainsi que des pédagogies et des didactiques d'inspiration constructiviste. Si l'on prend véritablement ces orientations au sérieux, elles risquent effectivement de modifier considérablement l'ordre des choses. En ce sens, la rénovation de l'école primaire genevoise est ambitieuse.

3. La stratégie de changement: un processus et une structure de concertation et de pilotage

La stratégie de changement comprend des choix au plan du processus de changement et de la structure de concertation. Explicitons ces choix.

En ce qui concerne le **processus** de changement, le texte d'orientation convient que la rénovation de l'école primaire genevoise comprendra deux phases, la première étant plus clairement définie que la seconde. Cette première phase, dite d'**exploration**, s'étendra de 1994 à 1998; y seront conviées, sur une base volontaire, les écoles et les équipes enseignantes qui accepteront de construire un projet d'innovation ou de réflexion/formation congruent avec les trois axes de la rénovation.

Dans les faits, au cours des dernières années, quinze écoles ont développé des projets⁹; ceux-ci ont été acceptés par le Groupe de pilotage de la rénovation (GPR) et soutenus au fil des ans par

⁹ Selon le document d'orientation, un projet doit en principe engager une école entière, pour quatre ans, avec des garanties de stabilité des personnes. Il comporte des objectifs spécifiques, précise leur articulation avec les axes généraux de la politique de lutte contre l'échec, indique les ressources requises, les franchises demandées, les modes prévus de décision, les modalités de renouvellement de l'équipe, la nature des bilans annuels, le mode d'information et d'association des parents, les liens prévus avec l'inspecteur.

le Groupe de recherche et d'innovation (GRI) et par les inspecteurs (voir plus bas). Ces écoles sont donc considérées comme des écoles en innovation. De plus, 16 autres écoles sont engagées dans un projet de réflexion/formation en liaison avec leur inspecteur¹⁰. Les autres écoles – soit $200 - 31 = 189$ écoles – ont préféré demeurer en marge de cette première phase, révélant ainsi le scepticisme des enseignants face au changement, un certain attentisme plus ou moins rationalisé par la présence au pouvoir de la droite, et le profond individualisme caractéristique de l'éthos professionnel des enseignants.

Les écoles en innovation ont eu accès à quelques ressources supplémentaires, notamment du temps de décharge pour la coordonnatrice du projet et pour la concertation au sein de l'équipe enseignante. On le comprendra aisément, cette question des ressources consenties est délicate, les écoles qui ne participent pas à la phase d'exploration estimant elles aussi avoir des besoins non satisfaits. Constatons cependant que même dans un contexte budgétaire difficile et malgré les enjeux politiques, des ressources supplémentaires ont néanmoins été consenties aux écoles en innovation. Le document d'orientation reconnaît d'ailleurs qu'«aucune organisation ne peut innover sans engager des ressources supplémentaires pour conduire le changement lui-même» (DIP, 1994:16).

Les écoles en innovation ont pu aussi profiter de «franchises», notamment dans le domaine de l'évaluation des apprentissages. Les franchises correspondent au Québec à une dérogation, i.e.

¹⁰ Selon les évaluateurs externes, on observe dans les écoles en réflexion/formation des pratiques d'enseignement et de travail en équipe globalement semblables à celles observées dans les écoles en innovation. Elles rencontreraient par ailleurs des difficultés supplémentaires liées à l'absence d'heures de décharge pour la coordination de leurs projets. Les évaluateurs externes ont aussi constaté que les enseignants de quelques écoles ont pris l'initiative de créer un réseau d'échanges entre écoles en réflexion et entre celles-ci et les écoles en innovation. Selon un expert externe, les écoles en réflexion auraient préféré expérimenter sans la pression du «rendre compte» et sans exposer leur démarche à l'attention du système. Elles jouiraient ainsi à la fois d'une absence de pression et aussi d'une absence de soutien... Alors que la littérature sur l'innovation indique l'importance de ces deux éléments dans tout processus de changement: une certaine pression et un soutien adéquat.

la possibilité de fonctionner différemment de ce que prévoit le régime pédagogique.

Au moment de réaliser cette étude de cas, la phase d'extension est à peu près complétée et les écoles en innovation rédigent présentement leur bilan d'année. Elles sont aussi consultées sur la suite à prévoir, à partir d'un document de consultation approuvé par le Groupe de pilotage. Ce premier document est consacré à la notion de cycle d'apprentissage, étant entendu qu'il y a là une notion à «stabiliser» pour la phase deux, et qu'aussi d'autres consultations suivront sur d'autres aspects de la rénovation, comme les objectifs-noyaux, le fonctionnement des équipes, l'évaluation, etc

La seconde phase est dite **d'extension** et elle devrait théoriquement couvrir la période 1999-2002. Le document d'orientation affirme simplement qu'il faudra, à la fin de la première phase, définir un cadrage minimum commun à toutes les écoles, tout en évitant d'imposer à tous une organisation standardisée de la scolarité primaire. S'il n'est pas question de remettre en question les trois axes mis de l'avant en 1994, il s'avère tout de même nécessaire de tirer quelques conclusions de la phase d'exploration, en répondant, entre autres, aux questions suivantes: Quelle devrait être la durée d'un cycle d'apprentissage? Quelles sont les compétences à développer par cycle? Peut-on convenir d'objectifs-noyaux pour chaque discipline d'enseignement et à travers les disciplines? Comment organiser le passage d'un cycle à l'autre? Que faire des élèves qui, à la fin d'un cycle, n'auront pas atteint les objectifs-noyaux ou maîtrisé les compétences nécessaires pour accéder au cycle suivant? Quelle remédiation prévoir, par quels dispositifs? Quelles modalités mettre en place pour le bilan de cycle et l'évaluation de fin du primaire?

On aura remarqué que la documentation consultée et le discours des agents de changement évitent des termes comme «expérimentation» et «écoles expérimentales», ou encore construction d'un «prototype» devant être généralisé à toutes les écoles après un test dans quelques «écoles pilotes». Ce langage qui renvoie à une épistémologie de science appliquée ne convient pas à une

pédagogie qui se veut constructiviste et une stratégie de changement elle-même socio-constructiviste, d'où les termes pour définir les deux phases: exploration et extension. Quoiqu'il en soit, on reste néanmoins dans une logique voisine, celle d'une appropriation la plus large possible d'un changement qui se veut systémique.

À parcourir la documentation et à échanger avec les acteurs de la rénovation, on se convainc aisément qu'il reste un travail important à réaliser au cours de l'année qui vient afin de convenir et négocier avec les acteurs d'un canevas commun à la fois assez précis pour que l'«architecte» (le GPR) de la rénovation puisse maintenant fournir à l'ensemble des «ouvriers» (les 220 écoles primaires), des matériaux un peu plus précis, appropriés, et éprouvés, et aussi assez souples et flexibles pour que chaque équipe enseignante puisse mettre en place l'organisation optimale de l'apprentissage en fonction de ses particularités, préférences et priorités, par ailleurs convenues avec les parents.

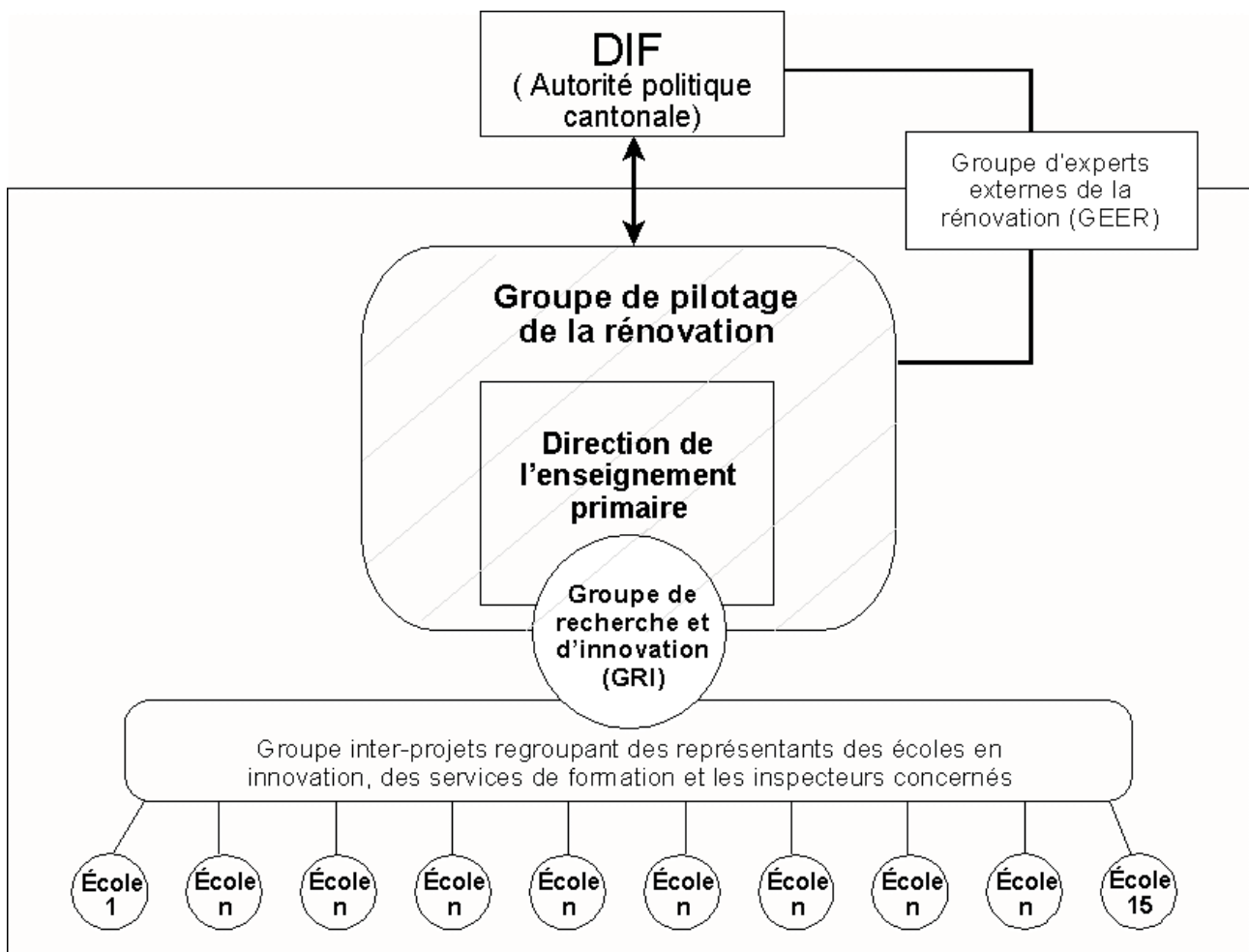
Sur le plan stratégique aussi, des questions se posent: faut-il imposer à toutes les écoles le canevas commun dont on conviendra et qui sera négocié au sein des diverses instances au cours de l'an prochain? Faut-il rendre obligatoire seulement certains éléments jugés non négociables, comme par exemple l'organisation par cycles, la coopération professionnelle et la responsabilité collective, tout en laissant aux écoles et aux enseignants davantage de latitude sur d'autres aspects (par exemple, les devoirs à la maison ou le type de portfolio à privilégier pour communiquer aux parents la progression des apprentissages des élèves)? Faut-il prévoir différents rythmes de généralisation de la rénovation, respecter le cheminement de chaque école – comme le suggère l'axe 1 pour les élèves! –, au risque de voir l'horizon temporel se perdre dans la «brume des temps»? Ou faut-il imaginer une manière de maintenir le cap sur un horizon d'implantation à la fois assez lointain pour que toutes les équipes-écoles aient le sentiment d'être respectées, mais tout de même assez proche pour qu'on ne perde pas de vue l'obligation des résultats (disons à titre d'hypothèse, un total de 10 ans: 4 ans d'ex-

ploration et 6 ans d'implantation à l'échelle du système) ?

On le constate, cette présentation liminaire de la rénovation de l'école primaire genevoise se termine sur le constat mis de l'avant au départ, à savoir celui de la double complexité d'une recherche des conditions optimales de l'apprentissage, et d'une stratégie de changement à la fois efficace, professionnalisante et partenariale. On reconnaîtra cependant que ces questions sont au cœur des préoccupations contemporaines en

éducation et que personne n'a à ce jour trouvé la «potion magique». On ne peut alors que prendre acte du courage d'une administration qui accepte de courir de tels risques, les probabilités d'échec ou de dérapage étant très grandes.

La stratégie de changement comprend aussi une **structure de concertation et de pilotage**. La figure 1, empruntée à M. Gather-Thurler (1998), présente cette structure:



Au cœur de cette structure, il y a le **groupe de pilotage (GPR)**, au sein duquel tous les groupes concernés sont représentés: la Direction de l'enseignement primaire, le Groupe de recherche et d'innovation (GRI), le Groupe inter-projets (GIP), les inspecteurs, les services de formation

du DIP, les associations de parents et d'enseignants, le Service de recherche en éducation (SRED), et l'université, par l'entremise de sa Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FAPSE).

La figure 1 met la **Direction de l'enseignement primaire** au centre du groupe de pilotage: c'est ainsi dire que celle-ci est un acteur clé du pilotage, mais qu'en même temps elle accepte de négocier ce pilotage avec les groupes représentés. Ce n'est pas une position facile pour une autorité constituée, mais reconnaissons qu'au départ la structure a été pensée ainsi: l'autorité qui donne la direction à la rénovation ne disparaît pas de la scène une fois les axes promulgués; elle se veut participante aux deux phases du processus, en interaction, parfois conflictuelle, et en négociation constante avec les groupes représentés au groupe de pilotage¹¹.

Le GPR a mis en place un **Groupe de recherche et d'innovation** dont les tâches sont ainsi définies par Gather-Thurler (1998): «Soutenir les écoles engagées dans un projet d'innovation, créer des relations entre elles et avec le reste du système, les mettre en contact avec des centres de formation et de ressources, les aider à définir, évaluer, faire évoluer leur projet, coordonner les efforts, faciliter la formulation des acquis et leur diffusion à l'ensemble de l'enseignement primaire.» Le GRI est composé d'enseignants primaires chevronnés, déchargés de leur enseignement pendant la durée de la rénovation; il est animé par la coordinatrice pour la recherche et l'innovation de la DEP.

Le GRI est responsable de la mise sur pied et de l'animation du **Groupe inter-projets** (GIP), réunissant les coordinateurs des écoles en innovation, les inspecteurs concernés, des représentants des services de l'enseignement primaire contribuant au suivi des projets ou à la formation des enseignants.

Enfin, un mécanisme d'évaluation continue a été prévu: le **Groupe des experts externes à la rénovation** (GEER), composé de sept spécialistes des sciences de l'éducation, dont six viennent

de pays étrangers¹². Il fut prévu dès le début de la rénovation, que le GEER passerait deux fois trois jours par an sur le terrain genevois; son mandat de départ prévoyait qu'il contribue au suivi de la phase d'exploration. En fait, il semble s'être comporté davantage comme un mécanisme d'évaluation externe classique que comme une aide à la transition de la première à la seconde phase. Du moins, c'est la perception transmise par les acteurs de la rénovation (voir plus bas). La problématique de l'évaluation s'est avérée tout au long de l'étude de cas, très importante: nous y accorderons donc une place significative tant dans la présentation de la rénovation que dans l'analyse (partie 4).

Cette structure de concertation et de pilotage présente plusieurs avantages, du moins sur papier ou en théorie :

- elle amène les acteurs à négocier entre eux le changement et contribue ainsi à ce que celui-ci ne soit pas que symbolique ou un faux-semblant. Il y a des risques à adopter une telle approche et Perrenoud (1998) a identifié cinq obstacles¹³, mais elle est néanmoins apparue incontournable aux acteurs de la rénovation de l'école primaire genevoise, dans la mesure où celle-ci concerne directement les pratiques pédagogiques. En ce cas, tout changement significatif passe par une évolution des représentations, des identités, des compétences, des gestes professionnels et de l'organisation du travail. On ne peut obtenir ce type de changement sans une réelle adhésion des enseignants; celle-ci est facilitée par leur participation à la négociation du changement;

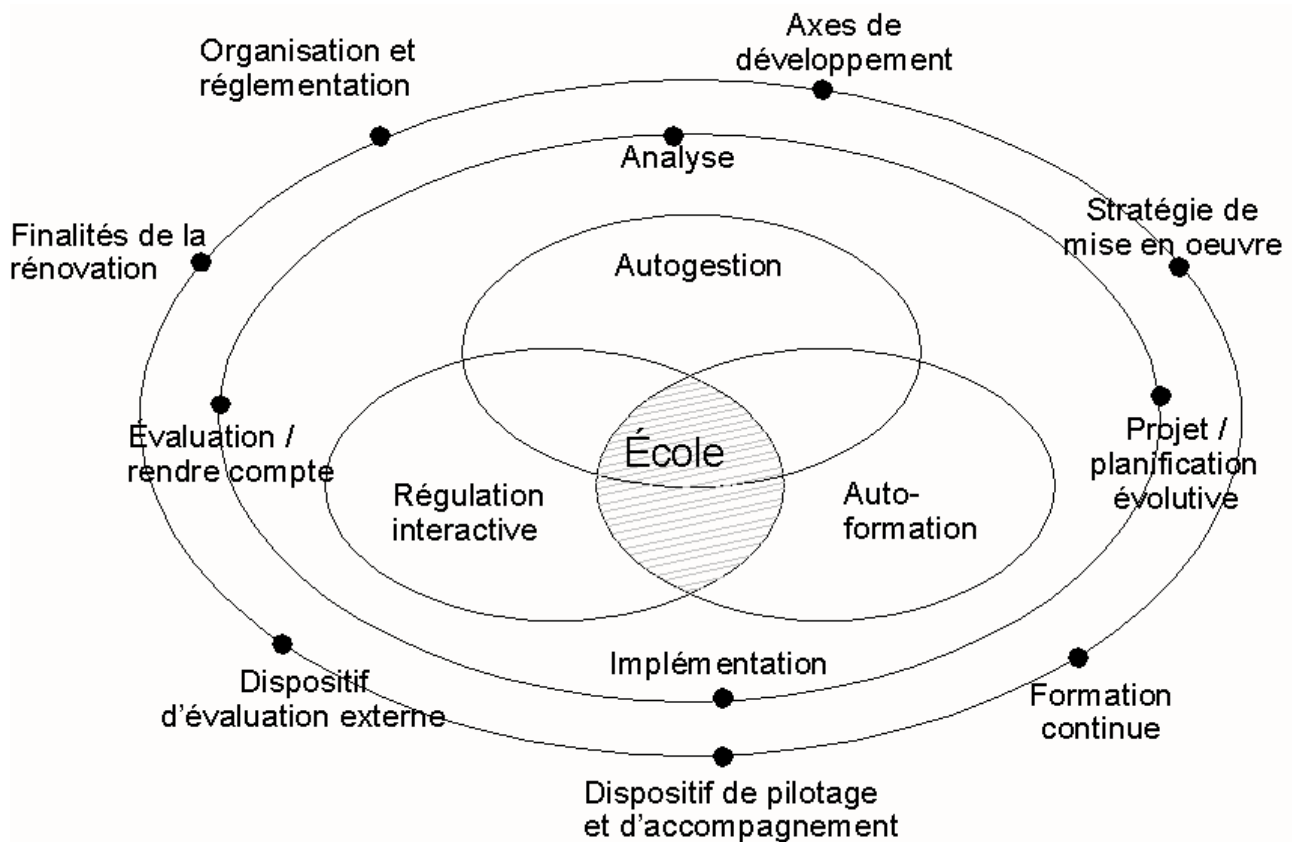
¹¹ Perrenoud (1998) définira ainsi le rôle de la direction administrative: «organiser le pilotage négocié et y participer, non pas comme un acteur parmi d'autres, ni comme un arbitre au-dessus de la mêlée, mais comme une force qui a une double mission: dire et justifier (pour des raisons politiques, budgétaires, juridiques) le non négociable et permettre la négociation du reste dans de bonnes conditions».

¹² Ces experts sont: M. Altet, Université de Nantes (France), J.-M. de Ketele, Université catholique de Louvain (Belgique), M. Develay, Université de Lyon-II (France), L. Stoll, Université de Londres (Angleterre), J. Tardif, Université de Sherbrooke (Canada), G. Van den Hoven, Institut national pour le développement scolaire (Pays-Bas), accompagnés de L. Allal, Université de Genève.

¹³ Ces obstacles sont: un conflit de légitimité entre démocratie et participation; des temporalités divergentes entre le politique et les autres acteurs; une construction opportuniste des problèmes; l'identification et l'organisation collective des acteurs concernés; et une négociation sans fin, où rien n'est jamais acquis (Perrenoud, 1998).

- elle s'appuie sur le leadership et l'expertise d'enseignants chevronnés, au premier chef les coordinateurs de projets, élus par leurs pairs, mais aussi les participants au Groupe de recherche et d'innovation, qui sont tous des enseignants d'expérience détachés au GRI pour la durée de la rénovation;
 - elle valorise la mise en réseau des écoles en innovation et des coordinateurs de projets et par l'organisation d'un Forum annuel, elle permet l'explicitation et le partage des pratiques, l'autoformation des enseignants, l'auto-gestion des projets et la régulation interactive des acteurs (Gather-Thurler, 1998);
 - par l'apport des experts externes, la rénovation cherche à éviter de se refermer sur elle-même, de se centrer exclusivement sur un mode de fonctionnement et une culture particulière;
- en théorie, cette structure veut faciliter une forme d'apprentissage systémique et d'intelligence collective; elle cherche à organiser les rapports entre les acteurs de manière à ce qu'ils puissent apprendre les uns des autres et qu'ensemble ils progressent dans la construction du changement.

À l'instar de M. Gather-Thurler (1998), on peut se représenter de la manière suivante le dispositif de pilotage négocié: la boucle extérieure décrit les conditions cadres de la rénovation; la boucle intermédiaire représente les phases successives du travail d'exploration en cours dans les écoles en innovation; la boucle intérieure rassemble les trois principes fondateurs de la démarche au sein des écoles, à savoir l'autogestion, l'autoformation et la régulation interactive.



Selon M. Gather-Thurler (1998), ce «modèle reconnaît la complexité du développement basé sur une construction interactive du changement[...] et admet que ni les finalités, ni les contenus, ni les critères de qualité de la rénovation ne sont définis d'avance et ne peuvent par conséquent être imposés par aucune des instances. Il s'agit de les construire collectivement, en invitant l'ensemble des acteurs du système à s'impliquer dans un processus de longue durée».

4. Note sur les cas français et belge

Le Département de l'instruction publique du canton de Genève n'est pas la seule autorité scolaire à promouvoir une réorganisation de l'enseignement primaire en fonction des cycles. En fait, celle-ci apparaît comme une tendance lourde de plusieurs systèmes éducatifs, comme en font foi les exemples français et belges, ainsi que celui du Québec, encore à l'état de décision et non d'implantation.

Pour bien comprendre la spécificité du cas genevois, quelques informations sur les cas français et belges peuvent s'avérer utiles. On retrouve ces informations dans des notes transmises au GEER par les experts externes français et belges.

En France, l'organisation de la scolarité primaire en cycles a été édictée par la loi d'orientation sur l'Éducation de 1989; elle est entrée en vigueur en 1990 dans 33 départements pilotes et fut généralisée à la rentrée scolaire de 1991. La scolarité primaire est dorénavant structurée autour de trois cycles de trois ans :

- le cycle 1, dit «cycle des apprentissages premiers» et couvrant la petite section de la maternelle à la grande section de maternelle;
- le cycle 2, dit «cycle des apprentissages fondamentaux» et couvrant la période allant de la grande section de maternelle à CE1 (cours élémentaire 1);
- le cycle 3, dit «cycle des approfondissements», allant de CE2 (cours élémentaire 2) à CM2 (cours moyen 2).

Pour l'ensemble de la scolarité primaire, les programmes restent les mêmes. Cependant, ils ne sont plus définis en termes de contenus à connaître, mais plutôt en termes de compétences à maîtriser. À chaque cycle correspond un ensemble de compétences à atteindre; trois types de compétences sont distingués: les compétences liées à la maîtrise de la langue française, les compétences disciplinaires et les compétences transversales.

À l'intérieur d'un cycle, les enfants ne redoublent pas; cela est formellement interdit; cependant, la scolarité peut être raccourcie ou rallongée d'un an au cours des cycles 2 et 3. Il est convenu que tous les enfants doivent entrer au collège au plus tard à 12 ans.

Sur le plan structurel, la réorganisation de l'enseignement en fonction des cycles est facilitée par 1) la mise sur pied de conseils de cycle, où les enseignantes et les enseignants se concertent sur les modes de regroupement des élèves, les stratégies de différenciation, les situations d'apprentissage à privilégier en fonction des compétences et l'évaluation; 2) l'élaboration de projets d'établissement trisannuels et 3) l'affectation d'heures de concertation à même le temps de travail à l'école.

La réforme française est de type *top-down*; elle a été décidée par le ministère de l'Éducation nationale et imposée à l'ensemble des enseignantes et des écoles. Elle donne lieu, semble-t-il, à une mise en œuvre avec de fortes disparités selon les écoles et les équipes enseignantes.

L'expérience du réseau libre de la Communauté française de Belgique ressemble quelque peu à la rénovation genevoise. En effet, jusqu'en 1996, elle a concerné seulement des écoles volontaires intéressées par l'innovation. Ces écoles ont pu jouir de facilités supplémentaires, en termes de formation et d'accompagnement. L'entrée en innovation s'est faite en deux temps: une première année fut consacrée à la réflexion du groupe enseignant, afin de préparer la nouvelle organisation en cycles, assister avec d'autres groupes à des formations axées sur l'évaluation formative et confirmer la motivation du groupe;

à partir de la deuxième année, l'implantation de l'innovation débuta, dans le respect des conditions suivantes: un fonctionnement selon les cycles suivants: 5-8 ans, 8-10 ans et 10-12; des groupes multiâges, la suppression des années administratives dans l'organisation des activités pédagogiques; le rassemblement de plusieurs groupes-classes sous la responsabilité de plusieurs enseignantes gérant collectivement les différentes formes de différenciation convenues en commun, la pratique de l'évaluation formative et la participation aux formations prévues.

L'expérimentation dans les écoles volontaires mena à un décret sur les missions de l'enseignement, adopté par le gouvernement et qui restructure l'enseignement obligatoire en fonction des cycles suivants :

- cycle préscolaire: 1^{ère} et 2^e maternelle;
- 1^{er} cycle : 5-8 ans, regroupant, au plus tard en l'an 2000, l'actuelle 3^e maternelle et les 1^{ère} et 2^e primaires;
- 2^e cycle : 8-10 ans regroupant les 3^e et 4^e primaires actuelles (au plus tard en 2003);
- 3^e cycle : 1-12 ans regroupant les 5^e et 6^e primaires actuelles (au plus tard pour l'an 2005);
- 1^{er} cycle de l'enseignement secondaire : 12-14 ans regroupant les 1^{ère} et 2^e rénovées actuelles.

Une règle stipulant de ne pas tolérer plus d'un redoublement pendant toute cette période a été édictée. Sur le plan curriculaire, il est proposé de définir des «socles de compétences» pour chacun des cycles, ceux-ci fixant le niveau des études à atteindre par tous les élèves à la fin des cycles.

5. L'évaluation du projet genevois

La phase d'exploration intègre une entreprise d'évaluation formative qui comprend trois composantes complémentaires:

- a) les démarches d'évaluation interne conduites sous la direction de la coordonnatrice pour la recherche et l'innovation;

- b) les travaux effectués par le Service de la recherche en éducation (SRED);
- c) les rapports du groupe d'experts externes de la rénovation.

En fait, cette entreprise d'évaluation est d'une grande importance pour la construction collective du changement; elle est l'occasion d'une réflexion sur les pratiques émergentes, d'une analyse des acquis et des difficultés, et d'un apprentissage collectif de la résolution de problèmes. Dans le cadre d'une stratégie de changement qui met l'accent sur un chantier à construire et où plusieurs concepts, comme ceux de cycle, de rythme et d'objectifs-noyaux, demeurent au départ flous, ce qui représente à la fois une chance et une difficulté pour les enseignantes et les enseignants, l'évaluation continue du processus, conçue comme une forme de régulation (à la fois auto et hétéro), est de toute première importance. Nous allons donc dans les pages qui suivent, y être attentif, car il nous apparaît que bon nombre d'objectifs de la rénovation y sont directement liés: développement d'une capacité d'analyse des pratiques, travail sur les représentations, construction d'une culture commune, «intelligence collective» et «école apprenante».

L'évaluation, et notamment l'auto-évaluation et l'évaluation interne, sont aussi à l'origine d'activités de formation des acteurs du changement et de construction de dossiers de réflexion sur un aspect ou l'autre de la rénovation. L'évaluation n'est donc pas ici un élément externe au processus de rénovation; au contraire, elle se veut une activité continue nourrissant l'action et orientant le développement des compétences des acteurs engagés dans la rénovation. Elle apparaît donc inhérente à l'élaboration de la rénovation par les acteurs eux-mêmes.

5.1 Les démarches d'évaluation interne conduites sous la direction de la coordinatrice pour la recherche et l'innovation

La première composante renvoie aux **bilans annuels produits par les écoles** en innovation, ainsi qu'aux Forums tenus aussi sur une base annuelle. Nous n'avons pas eu accès aux bilans de l'an 1 de la rénovation, seulement à l'analyse qui en a été faite par M. Gather-Thurler, à l'intention du Groupe de pilotage de la rénovation (GPR), et consignée dans un document intitulé *Les écoles en innovation: passer de l'activisme à la méthode* (nov. 1996). M^{me} Gather-Thurler identifie **les acquis** suivants au plan de la progression des concepts et des outils pertinents pour les trois axes de la rénovation, ainsi qu'au plan des premières expériences et régulations introduites au sein des dispositifs d'accompagnement. Ces acquis sont ceux **perçus par les équipes enseignantes** :

- de l'avis de plusieurs équipes, les **enfants** sont plus confiants et conscients de leurs difficultés, arrivent à faire des choix de travail pour améliorer leurs compétences, travaillent un peu plus pour eux-mêmes et non plus seulement pour faire plaisir aux adultes. De même, l'écoute et l'intérêt seraient en augmentation après la redéfinition et le vote des règles du conseil de classe, voire du conseil d'école. Les enfants s'approprieraient mieux l'école en tant que lieu de vie et d'apprentissage;
- dans toutes les écoles, d'importants efforts ont été consentis pour associer les **parents** à la rénovation, pour développer des modalités de collaboration plus efficaces et plus satisfaisantes pour tous les partenaires;
- dans la plupart des écoles, la problématique du **redoublement** a été discutée. Alors que certaines la jugent d'emblée inacceptable, d'autres la gèrent comme un «pis-aller», une mesure d'exception exigeant une investigation approfondie. Par ailleurs, un mouvement analogue s'instaure en ce qui concerne les dispenses d'âge, également abordées dans la perspective de parvenir à une gestion plus fine des rythmes hétérogènes;
- l'activisme cède le pas à une **analyse des pratiques** plus méthodique, à une tentative de capitalisation progressive des expériences, à la prise de conscience qu'on n'est pas obligé à tout prix de réinventer la roue, qu'on peut aussi apprendre des autres;
- la recherche d'une réponse structurelle unique cède le pas à la **pratique réfléchie**, à la stabilisation progressive d'une série de concepts et à une préoccupation constante de l'adéquation entre moyens investis et effets obtenus;
- toutes les écoles en innovation considèrent **l'axe 2 de la rénovation** comme une chance de sortir de l'isolement, de profiter de l'expérience des uns et des autres et mettre en synergie les forces existantes. L'expérience de la première année montre toutefois qu'il est indispensable de conjuguer compétences et patience pour voir paraître les fruits des investissements consentis par les uns et les autres. Elle montre qu'il convient de s'installer ni dans une vision nombriliste, ni dans le psychodrame permanent : il faut mettre en place un fonctionnement efficace qui permette d'engager la plus grande partie de l'énergie sur l'enseignement et l'apprentissage des enfants;
- à l'intérieur de l'axe 3 de la rénovation, les enseignants prennent conscience que les élèves réussissent mieux lorsque les difficultés à surmonter sont bien dosées en fonction de leur progression. Cela entraîne des questionnements en série autour de la **zone proximale de développement** (l'enseignant doit-il suivre la progression des élèves ou au contraire l'anticiper ?), voire autour des problèmes de construction et de transfert de compétences. C'est une piste prometteuse, qui reste à explorer;
- dans plusieurs écoles, la formation entreprise par les équipes pédagogiques a permis aux élèves de **développer de nouvelles compétences** dans des domaines divers, tels que production de textes ou résolution de problèmes mathématiques;

- dans quelques équipes, on note une **nette évolution des pratiques** actives «spontanéistes» vers une articulation du sens des activités avec les dispositifs didactiques. Les enseignants se disent plus perspicaces dans le domaine de la réflexion sur leurs pratiques;
- dans toutes les écoles, des mesures ont été entreprises pour explorer des modalités d'**évaluation** permettant d'accompagner et de soutenir l'organisation des progressions flexibles et individualisées des apprentissages. Dans ce contexte, le remplacement de l'évaluation normative (et chiffrée) par une évaluation qualitative, des dossiers d'évaluation, des entretiens d'évaluation avec les parents et l'auto-évaluation ont été les pistes prioritaires, bien perçues par les parents en général.

Par ailleurs, toujours à partir des bilans des équipes innovantes, M. Gather-Thurler identifie les **problèmes** suivants à résoudre :

- à quelques rares exceptions près, toutes les écoles en innovation ont senti une forte pression due à la **quantité de travail** : face aux emportements enthousiastes du début, face à l'envie de vouloir tout changer à la fois, il a été difficile d'établir des priorités;
- **le multiâge** continue à diviser les esprits. Aux résistances des adultes sont venues se joindre des résistances d'élèves plus jeunes ou plus âgés. S'agit-il d'une réaction qui montre le degré d'irréalisme de cette forme de regroupement ? Pourquoi alors s'avère-t-il puissant et efficace dans certains cas ? S'agit-il d'une réaction justifiée à des dispositifs didactiques inadéquats ? Ou alors s'agit-il d'un effet miroir aux résistances des adultes ? Ou encore d'une réaction qui répond à tous ces facteurs à la fois ? Il reste à comprendre dans quelles situations certains types de regroupement par multiâge sont les plus efficaces, et dans quelles situations il vaut mieux les éviter;
- la réflexion sur la **didactique**, sur les nouvelles approches de l'enseignement et de l'apprentissage est à renforcer. Il convient de poursuivre sinon de lancer les projets de

formation dans le domaine des didactiques spécifiques aussi bien que des compétences transversales;

- quelques réactions d'incompréhension et de déception, tant des autorités scolaires que des équipes pédagogiques, lors de confrontations, amènent à penser qu'une série de concepts de base concernant les **règles de jeu institutionnelles** n'ont pas été suffisamment clarifiés. Parmi ceux-ci, notons : la part d'autonomie allant de pair avec les franchises et la gestion d'une école en innovation; le principe de la cooptation ; le rôle d'une école en innovation au sein du dispositif d'exploration;
- la rédaction des **bilans** a exigé beaucoup d'efforts au sein des écoles. Le GRI avait à l'origine suggéré des bilans de cinq à huit pages. Certaines écoles ont rencontré d'autant plus de difficultés à s'en tenir à ces limites qu'elles avaient utilisé ce moment pour faire leur auto-évaluation par rapport à leur fonctionnement;
- il est important de clarifier les objectifs et les limites d'une **formation collective**. S'il est plus facile pour une petite équipe de se mettre d'accord sur une démarche de formation commune, il est plus difficile de rassembler un grand nombre de personnes autour d'une problématique partagée et d'un choix de formateurs et de formatrices. S'ajoutent quelques craintes «de voir son âme individuelle se dissoudre dans le collectif»;
- il conviendrait de s'accorder sur quelques **concepts** et quelques **invariants** qui émergent des expériences faites dans les écoles en innovation (par exemple : dossiers d'évaluation, modalités de décroissements, situations larges et porteuses de sens). Il faudra dissiper les malentendus et les craintes des écoles qui pensent que les autorités veulent utiliser la rénovation à des fins d'homologation des pratiques orthodoxes !

M. Gather-Thurler conclut son analyse des acquis et des problèmes en suggérant au GPR de centrer les efforts d'exploration et de formation durant les mois et années à venir sur les cinq compétences suivantes:

- Compétence n° 1 : **Gérer la progression des apprentissages**
 La notion de « progression libre » à l'intérieur et entre les cycles : comment faire, quelles nouvelles responsabilités et quels nouveaux rôles pour les divers partenaires ? Quels instruments ? Quel rôle les objectifs-noyaux y jouent-ils ?
- Compétence n° 2 : **Concevoir et faire évoluer des dispositifs de différenciation**
 La promotion d'une évaluation au service de la progression des élèves : comment améliorer les dispositifs au gré des premières expériences ? Comment les utiliser pour une meilleure prise en charge des difficultés d'apprentissage ?
- Compétence n° 3 : **Organiser et animer des situations d'apprentissage**
 Les dispositifs didactiques « porteurs de sens » : quelle unité du concept ? Quel lien établir avec les théories d'apprentissage ? Quelle utilisation ? Quel lien entre didactique et évaluation ? Quelle formation de base indispensable ?
- Compétence n° 4 : **Situer l'école au sein de l'institution scolaire**
 Les rapports entre acteurs dans le système : entre enseignants – inspecteurs – direction générale – parents. Quel niveau de culture commune autour des concepts suivants : rendre compte, praticabilité, lisibilité, légitimation, autonomie, le projet comme moyen de s'inscrire dans une dynamique collective du changement ?
- Compétence n° 5 : **Informier et impliquer les parents**
 Les rapports entre l'école et la famille : quelles modalités efficaces de collaboration ? Quels droits et quelles obligations de part et d'autre ? Quelle formation pour les enseignants ?

Les trois premières compétences sont trois angles d'attaque différents pour mettre les enfants au centre du travail pédagogique (l'axe 3 de la rénovation), consistant à clarifier les dispositifs didactiques les plus efficaces, à travailler sur les représentations des enseignants en ce qui concerne leur manière d'enseigner et la façon dont les enfants apprennent. Il s'agit également de trois entrées en matière différentes pour faire une analyse des pratiques et repérer les compétences indispensables, présentes ou manquantes pour gérer plus efficacement la progression des élèves, développer des dispositifs de différenciation et organiser des situations véritablement au service de l'apprentissage des élèves.

La quatrième et la cinquième compétences concernent le 2^e axe : travailler ensemble. La quatrième invite à analyser les liens entre le travail au sein de l'équipe et les besoins de l'établisse-

ment, alors que la cinquième recentre l'attention sur les méthodes et moyens pour mener une action efficace auprès des parents.

Suite à ce premier bilan, le Groupe de pilotage prit la décision de former des groupes de tâches au sein du GIP et d'inviter les écoles en innovation à s'engager dans un travail d'exploration intensive en vue de produire des dossiers qui seraient par la suite mis en discussion dans le GPR avant d'être diffusés de manière plus large auprès des écoles intéressées. **Cinq dossiers** devaient être construits, un par compétence, sous la responsabilité du GRI, en collaboration avec le GIP et les écoles en innovation. Le premier dossier intitulé *Mieux gérer la progression des élèves sur plusieurs années*, a été produit et diffusé en juin 1997. Il a donné lieu à un débat en octobre 1997 comprenant les membres du GPR, du GRI, du GIP. Le dossier est organisé autour de

neuf thèses dont la discussion a pour but de «travailler» les représentations des acteurs. Ces thèses sont reproduites en annexe¹⁴.

On le constate, auto-évaluation et formation continue sont ici fortement liées, de même qu'une construction collective de la rénovation et de ses axes caractéristiques.

Les bilans annuels de l'année 1996-1997 ont été regroupés dans un document intitulé *Rapports d'activités des écoles en innovation 1996-1997*; ce document comprend aussi les priorités fixées pour 1997-1998. Suivant un **format de présentation convenu entre le GRI et le GIP**, chaque équipe-école y présente un bulletin de santé de l'école, les objectifs poursuivis dans le cadre des trois axes de la rénovation, les moyens privilégiés et les indicateurs de réussite utilisés. Cet instrument semble avoir été conçu pour simplifier le travail des coordinatrices et des enseignantes des écoles en innovation; il est bref et centré sur le processus, ses réalisations et ses problèmes; il a été construit par chaque école, en interaction avec le GRI, la coordinatrice du projet étant par ailleurs responsable de sa rédaction. En somme, si les projets ont été construits par les équipes-école, puis «validés» par le groupe de pilotage, le contenu de l'auto-évaluation, et notamment les indicateurs de réussite, ont été, à partir de 1996-1997, aussi définis par ces mêmes équipes. On a ici un bel exemple d'*empowerment* des enseignants dans la rénovation.

Afin de ne pas trop alourdir la présentation, nous reportons à l'annexe 2 le compte rendu de l'évaluation de la rénovation effectuée par les enseignantes des écoles en innovation pour l'année 1996-1997. À sa lecture, on constatera que, pour l'année 1996-1997, tout comme pour l'année précédente, la progression vers les axes se manifeste par diverses réalisations, parfois modestes, parfois d'envergure; parfois coûteuses en temps et en énergie, parfois récompensées par des élèves plus coopérants et des parents plus

satisfaits. À mi-parcours du processus de rénovation, il apparaît confirmé par les enseignantes elles-mêmes et les par les coordinatrices de projet qu'une culture professionnelle plus commune, plus partagée, émerge, à des degrés variables certes, mais néanmoins vérifiables, au sein des écoles en innovation, et qu'une certaine centration sur l'enfant, et notamment sur l'enfant en difficulté, en devient un ingrédient important. Il apparaît aussi que le chantier de la rénovation demeure en construction et que beaucoup d'éléments restent à préciser et à stabiliser. Soulignons aussi, avec un expert externe, que les enseignantes et les enseignants ont plus souvent des critères processuels («les enfants sont actifs; les parents sont satisfaits») pour évaluer le bien-fondé des pratiques explorées, que des critères didactiques («tel concept est maîtrisé»).

Le GRI a réalisé une **analyse transversale** des rapports d'activités 1996-1997, dont les principales conclusions apparaissent dans un document intitulé *Les écoles en innovation: entre acquis et nouvelles priorités* (1998). Par une analyse des mots clés qui ressortent souvent des bilans d'activités, le GRI a identifié une douzaine de thèmes selon les trois axes de la rénovation. Ces thèmes sont des occasions de nommer des aspects positifs ou au contraire constituent des objets de préoccupation. Par rapport à l'axe 1 (l'individualisation des parcours de formation), les thèmes retenus sont les regroupements d'élèves, la responsabilité collective et le suivi des élèves; par rapport à l'axe 2 (travailler ensemble), les paramètres retenus sont l'équipe et la collaboration étendue, la supervision, l'intervision, les conseils de classe et d'école, les parents; par rapport au troisième axe (la centration sur l'enfant), les thèmes de l'évaluation, de la responsabilité des élèves face aux apprentissages, de la «méta-cognition» ainsi que des situations d'apprentissage (dites «larges», «problème» ou «porteuses de régulations») ont été retenus.

Le GRI a par ailleurs soumis en avril 1998 aux écoles concernées un **outil d'auto-évaluation** plus élaboré que les bilans antérieurs; il s'inspire en partie d'un instrument analogue utilisé dans les écoles écossaises dans le cadre de *The Quality Initiative in Scottish Schools*. Il comprend des thè-

¹⁴ Les quatre autres dossiers doivent porter sur les problématiques suivantes: 1) la conception et l'évolution des dispositifs de différenciation, 2) l'organisation et l'animation des situations d'apprentissage, 3) la situation de l'école au sein de l'institution scolaire et 4) l'information et l'implication des parents.

mes (11), des sous-thèmes et des indicateurs. Par exemple, on ne se surprendra pas de retrouver parmi les thèmes retenus les trois axes de la rénovation, auxquels se sont ajoutés des préoccupations avec les résultats, la qualité du soutien, les ressources et les franchises, l'administration, le leadership et le «rendre compte», ainsi que la culture de l'école et la coopération avec les partenaires sociaux. Ce nouvel instrument d'auto-évaluation semble procéder d'une volonté de mieux rendre compte de ce que les enseignantes des écoles en innovation expriment dans leurs bilans annuels.

5.2 Les travaux effectués par le Service de la recherche en éducation (SRED)

Au moment du séjour sur le terrain, les travaux du Service de la recherche en éducation n'étaient pas disponibles, n'étant pas complétés. Notons que le SRED s'est mis à l'écart de la rénovation, son nouveau directeur s'étant retiré du GPR, estimant qu'il ne peut en même temps participer aux décisions sur la rénovation et en évaluer les effets¹⁵. Dans leur évaluation, deux experts externes interrogent cette position du SRED.

Le SRED aurait entamé une recherche mesurant d'autres types d'effets que ceux explicitement poursuivis par la rénovation.

De l'avis d'un expert externe, le pilotage de la rénovation nécessite l'établissement d'un tableau de bord pour évaluer l'efficacité, l'efficience et l'équité de la rénovation. Cette tâche relève du SRED qui, selon cet expert externe, devrait orienter son travail de recueil d'informations en fonction des compétences et des attitudes de

base liées à la rénovation. Peut-être que les effets voulus de la rénovation seraient à ce jour plus explicites si le SRED était demeuré au sein du GPR, contribuant ainsi à ce nécessaire processus d'explicitation.

5.3 Les rapports du groupe d'experts externes de la rénovation

Quant aux rapports des experts externes, un court compte rendu suit, largement inspiré de la synthèse produite à cet effet par l'accompagnatrice genevoise du GEER, L. Allal, professeure à la FAPSE. Les rapports des experts externes sont issus d'une prise de contact avec la réalité de la rénovation en novembre 1996, et de deux sessions d'expertise en avril et novembre 1997. Il y a eu aussi une visite du GEER en avril 1998. Les documents en notre possession sont datés de janvier 1998.

La synthèse des expertises regroupe les éléments d'évaluation autour de cinq points :

- le travail des enseignants dans les écoles en innovation;
- les écoles en réflexion;
- les parents d'élèves;
- les problèmes à résoudre et les directions de travail à envisager;
- le passage vers la phase d'extension.

Sur le premier point, il est constaté «le fort **engagement des enseignants**, la qualité et la diversité des dispositifs d'enseignement mis en œuvre, la présence d'"une culture pédagogique genevoise" largement partagée, le rôle clé des coordinateurs dans le développement et la dynamisation du travail sur le terrain et – ce qui n'est pas le moindre des acquis – la capacité affirmée des acteurs de la rénovation à entretenir un dialogue constructif et critique avec des personnes extérieures».

Trois interrogations sont néanmoins formulées :

¹⁵ Pour un expert externe, cette attitude n'est pas forcément garante de scientificité. Il suggère plutôt une attitude de solidarité critique, développée par les tenants de l'École de Francfort. L'idée est que c'est en participant au changement et en coopérant à l'analyse et à l'évaluation des effets de ces changements qu'il est possible de faire acte d'objectivation. La critique serait d'autant plus pertinente qu'elle est facilitée par une solidarité avec son objet. C'est aussi en demeurant au sein du GPR qu'on peut favoriser une centration plus grande sur les effets attendus en termes de produits, et non uniquement de processus.

- une première porte sur la nécessité d'une meilleure articulation pédagogique et didactique entre les activités coopératives de résolution de problèmes, de découverte et d'expression proposées en classe et les activités visant la structuration, la consolidation et le transfert des connaissances;
- une deuxième concerne les difficultés de gestion pédagogique et d'encadrement dans des classes multi-âge comprenant trois ou quatre degrés : celles-ci deviennent-elles alors un obstacle à la progression des apprentissages ? Ou dit autrement, y a-t-il un seuil au-delà duquel le multiâge comporte des coûts dépassant ses avantages escomptés ?
- une troisième touche à l'«intervision» : celle-ci est-elle efficace si les enseignants observent rarement les pratiques de leurs collègues et si les coordinateurs et membres du GRI passent peu de temps dans les classes ?
- un «message fort» de la part des responsables de la rénovation (DEP, GPR), concernant les priorités et les finalités visées et les intentions en matière d'extension;
- la définition de «balises», de «points de repères», d'«indicateurs» concernant les compétences et les connaissances que les élèves devraient acquérir au terme des étapes clés de leur scolarité. Le GEER a constaté que le travail sur les objectifs-noyaux n'avait pas encore abouti à des points de repères utilisables et que la dévolution du problème aux enseignants n'était pas une solution viable. Pour aller de l'avant, il devient important aussi de convenir d'une durée des cycles d'apprentissage.

Ce qui nous amène au dernier point de la synthèse de l'évaluation du GEER, le **passage vers la phase d'extension**. De l'avis du GEER, celui-ci sera facilité d'autant plus que :

- 1- on aura accepté que les écoles en réflexion qui réunissent les caractéristiques requises et qui le souhaitent puissent accéder à un statut d'école en innovation dès la rentrée 1998;

Sur **les écoles en réflexion**, le GEER estime nécessaire que les responsables de la rénovation soutiennent leur mise en réseau entre elles et avec les écoles en innovation.

En ce qui concerne les **parents**, le GEER constate parmi eux «une forte adhésion aux principes de la rénovation et une grande confiance dans le travail des enseignants». On estime par ailleurs qu'«ils seraient rassurés par la mise en place d'"outils de comparaison" portant sur les acquis des élèves».

Les **problèmes à résoudre et les directions de travail à envisager** sont au nombre de trois :

- «que le nouveau GPR puisse réduire ou mieux canaliser les tensions qui ont souvent entravé le pilotage de la rénovation et créé des problèmes de communication vivement ressentis par les acteurs sur le terrain (enseignants, inspecteurs)¹⁶»;

directeur adjoint de la DEP. Aussi, cette crise a ajouté un nouvel élément à la rénovation, élément souhaité par la SPG et qu'une commission distincte du GPR doit étudier. Cet élément concerne les structures et le fonctionnement des écoles. Il est, entre autres choses, question de la gestion des conflits au sein d'une école, de la circulation de l'information au sein des différents paliers de l'éducation genevoise, de créer la fonction de direction d'école, revoir celle d'inspecteur, et de régionaliser l'éducation à l'échelle du canton. Cet agenda nouveau peut avoir de multiples impacts sur la rénovation pédagogique. L'articulation entre les deux projets constitue à ce moment-ci un enjeu crucial: la modification des structures fera-t-elle déraiper la rénovation pédagogique ? Est-elle une condition de l'extension de la rénovation, ou une manière de l'encadrer et de la banaliser ? Annonce-t-elle des conflits de pouvoir et de leadership autour du changement ? Pour sa part, un expert externe s'interroge pour savoir si les éventuels changements de structure conduiront à une plus grande cohérence entre les pratiques de la rénovation et le contexte institutionnel, ou à une nouvelle phase d'incertitude pour les équipes sur le terrain. Bien malin qui peut à ce moment-ci répondre à ces interrogations ! Force est de constater le rôle clé de médiation que joue le directeur adjoint de la DEP, à la fois président du GPR et membre de la commission sur le fonctionnement. Force est d'admettre aussi que le pilotage négocié du changement donne parfois lieu à ce type d'événement et qu'une organisation apprenante doit, en théorie, savoir apprendre des conflits et des confrontations qui ne sont pas des anomalies ou des dysfonctions, mais des occasions de percées, de ruptures et d'avancées significatives.

¹⁶ Le GPR a connu quelques tensions; celles-ci ont mené, dans un premier temps, au départ des représentants de la Société pédagogique genevoise (SPG, association professionnelle et syndicale des enseignants) et par la suite à une restructuration du GPR accordant davantage de place aux représentants du SPG qui sont donc revenus en force, le départ de la directrice de la DEP, présidente du GPR, et son remplacement à cette fonction par un

- 2- on fera avancer le dossier de la rénovation pédagogique et celui de la transformation des structures de manière articulée et suivant un calendrier commun;
- 3- le GPR et le GRI adopteront comme chantier prioritaire la réflexion sur les stratégies d'extension de la rénovation («embrasement» – par décret ou sur catalogue –, «contagion» – par dissémination ou par cercles concentriques – ou autre métaphore) et la préparation des décisions à prendre;
- 4- on précisera le rôle des cycles d'apprentissage et leurs modes d'organisation; les modalités d'évaluation des acquisitions des élèves, de communication avec les parents d'élèves et de concertation avec le cycle d'orientation; le dispositif d'accompagnement de l'extension; les principes de cohésion qui militeront contre l'éclatement et l'individualisme, tout en encourageant la diversité des pratiques et des projets, et le respect des individualités; les apports du Service de recherche en éducation; et les apports des équipes de formation et de recherche à l'université.

La lecture des rapports d'expertise permet de relever les points supplémentaires suivants :

- les trois axes de la rénovation s'imbriquent dans une relation moyen-fin: l'axe 2 (travailler ensemble) étant le moyen d'atteindre les objectifs des deux autres axes pédagogiques (individualiser les parcours de formation et se centrer sur l'enfant), traités ensemble par les écoles, avec des dispositifs différents;
- l'importance de clarifier les rôles de chacun de manière à assurer la cohésion et la complémentarité des contributions: a) le rôle essentiel de la coordinatrice de projet, garante interne du contrat et de la mise en œuvre de la rénovation sur le terrain; elle remplit des fonctions de mobilisation, d'animation, d'entraînement, de régulation, de suivi; b) le rôle d'accompagnateur du GRI, l'«ami-critique», garant des règles du jeu de la rénovation, de la trajectoire et du calendrier du projet, le facilitateur du changement, courroie de transmission et lien entre le terrain et le politique (rôle de la coordinatrice du GRI); c) le rôle

de l'inspecteur, garant externe, institutionnel, de la rénovation, qui facilite l'obtention des ressources. (Dans ce dernier cas, la rénovation et surtout la commission sur les structures et le fonctionnement risquent de poser des questions sur l'existence même de l'inspectorat.)

Dans la même veine, la communication entre les différentes instances est primordiale, ainsi que le rôle du «centre nerveux» (le GPR) :

- l'importance de travailler à l'identification, la valorisation et la diffusion de «ce qui marche», de constituer un inventaire des réussites, de partager les outils et les situations efficaces, et de diffuser les productions didactiques construites dans chaque école, de les capitaliser et de les mettre en réseau. Le GRI a un rôle essentiel à jouer à cet égard;
- l'importance d'une formation continue commune aux écoles en innovation;
- l'importance de définir les effets attendus, les produits souhaités de la rénovation, et non pas uniquement le processus. Selon la formulation d'un expert externe, «dans la rénovation de l'école primaire genevoise, le processus précède fréquemment le produit, ou encore les préoccupations relatives à l'organisation prédominent sur celles en lien avec le contenu. On réfléchit longuement sur la gestion de la progression des élèves – quelque chose qui est de l'ordre d'un processus ou d'une démarche –, mais ce qui constitue la base à laquelle les enseignants vont se référer dans la gestion en question reste encore à définir – quelque chose qui est de l'ordre du produit».

Par ailleurs, en ce qui concerne la phase d'extension, la lecture des rapports des experts externes fournit les indications supplémentaires suivantes sur les conditions et les modalités d'une extension réussie de la rénovation. Parmi celles-ci, signalons :

- l'importance d'une forte cohérence entre les modes de fonctionnement et les attentes au niveau de la direction de l'enseignement primaire (palier macro), de l'école (palier mé-

- so) et des enseignantes et enseignants (palier micro);
- «faire de la culture de l'innovation, le principe régulateur de la rénovation, en stabilisant toutefois, comme principes d'action, des contenus, des structures, des dispositifs et des pratiques sous la forme de normes indicatives du changement»;
 - l'importance des coordinateurs de projets actuels comme disséminateurs d'expériences, diffuseurs de l'esprit de la rénovation, agents de la mise en réseau des écoles et éventuellement comme formateurs;
 - l'importance de construire des épreuves d'évaluation et d'auto-évaluation afin d'apporter des preuves que l'innovation conduit à des améliorations des performances (en termes d'acquisition de savoirs, mais aussi de méthodes, d'attitudes et de valeurs);
 - l'importance de soutenir les enseignantes et les enseignants tout au long des trois phases d'intégration d'un changement dans leur pratique pédagogique. Ces trois phases obéissent tour à tour à des logiques d'appropriation du changement, d'essai de nouvelles pratiques et enfin, de validation. Selon un expert externe, «dans la première phase, l'accompagnateur met surtout l'accent sur les exigences et les doutes, dans la deuxième, il investit d'une façon prioritaire sur l'évaluation des retombées et, dans la troisième, il insiste plus particulièrement sur la valeur et la cohérence des interventions».

On le constate, l'évaluation fait partie intégrante de la démarche de rénovation, à la fois comme mécanisme d'autorégulation, dimension de l'accompagnement, étape d'une démarche de recherche-action et de résolution de problème, et comme outil permettant de stabiliser les concepts et les pratiques les plus en cohérence avec les trois axes du projet.

6. Le point sur la situation actuelle

La phase d'exploration achève. L'année qui vient est cruciale, car elle doit préparer l'extension

1999-2003. Ainsi que le suggère un expert externe, la rénovation est-elle dans ce que Fullan (1991:91) appelle «le creux de l'implémentation¹⁷», c'est-à-dire cette période où les choses s'aggravent avant de s'améliorer (parce qu'il y a une certaine déstabilisation, que l'ancien est défait sans que le nouveau soit tout à fait au point et stabilisé, et que par conséquent les fruits de l'innovation n'apparaissent pas) ? Les tensions, dont témoignent les diverses évaluations, risquent-elles de faire éclater les alliances qui soutiennent le projet et de le faire mourir ?

Comme le souligne un expert externe, l'existence de tensions révèle qu'un véritable changement est en cours. C'est la canalisation de ces tensions qui est importante, plus que leur élimination ou réduction à tout prix; d'ailleurs, le pilotage négocié du changement comprend cette gestion des tensions et cette confrontation des visées et des intérêts. Une instance de pilotage, comme le GPR, y trouve un rôle capital.

Pour l'année qui vient, le «menu» des débats au sein du GPR est en bonne partie déjà déterminé par ce qui semble se dégager de la phase d'exploration. En effet, le GPR devra :

- réguler la tension entre une recherche-action permanente et une stabilisation provisoire des pratiques en fonction de normes certes révisables mais imposées, sinon convenues, à un moment donné;
- trouver une forme d'intégration entre la rénovation pédagogique et le changement des structures; faire de nécessité vertu et en quelque sorte accélérer et mener à terme la réflexion sur l'organisation de l'école et de la circonscription scolaire la plus compatible avec les axes de la rénovation pédagogique et notamment avec la mise en place des cycles d'apprentissage;
- relier les écoles en innovation et l'ensemble du réseau, peut-être, ainsi que le suggère un expert externe, en faisant mourir la rénova-

¹⁷ L'expression anglaise utilisée par Fullan est *implementation dip* qu'il définit en ces termes: "things get worse before they get better and clearer as people grapple with the meaning and skills of change .

tion en tant que «concept-slogan» et processus distinct, au profit d'une démarche de décentralisation et d'établissement de projets d'écoles conformes aux grands axes de la rénovation¹⁸. Dans son esprit, cette «mort» constitue la meilleure façon d'assurer la survie de la rénovation, en rendant possible sa «réincarnation» dans le concept de projet d'établissement;

- trouver un équilibre dynamique entre l'importance accordée au processus de rénovation et celle devant tout aussi légitimement être consentie aux produits et effets escomptés; ou dit autrement, comment assurer un ou des produits tout en demeurant fidèle et cohérent avec le processus choisi;
- faire aboutir les travaux sur les objectifs-noyaux¹⁹ afin de mieux asseoir la notion de cycle d'apprentissage et mieux intégrer les aspects pédagogiques et didactiques de la rénovation.

On peut penser qu'en faisant le point sur ces éléments, le GPR sera mieux en mesure de convenir avec tous les acteurs concernés du canevas de base ou plan-cadre de la rénovation pouvant et devant être généralisé à l'ensemble des écoles primaires du canton de Genève.

Selon M. Gather-Thurler (1998a), ce canevas de base pourrait prendre la forme des **hypothèses fortes** suivantes :

- 1) des cycles d'apprentissage de longue durée (quatre ans);
- 2) des modes de gestion de la progression des élèves au sein et entre les cycles;
- 3) des conditions cadres, dont l'autonomie accordée aux écoles pour leur organisation interne;
- 4) des pratiques du «rendre compte» ou de la responsabilité professionnelle.

Abordons chacune de ces hypothèses fortes.

Selon M. Gather-Thurler, les **cycles d'apprentissage de longue durée** présentent l'avantage de rendre possible la responsabilisation d'un plus grand nombre d'enseignants par rapport aux mêmes élèves; ils «augmentent la probabilité que les uns et les autres soient amenés à faire résolument le deuil des images du passé, dans la mesure où ils permettent moins facilement d'accoler les degrés les uns aux autres, ou de simplement prolonger les étapes de promotion» (1998a); ils obligent à véritablement réorganiser les apprentissages des élèves, en rompant avec la progression linéaire et les grilles horaires; enfin, ils incitent les enseignantes à assumer collectivement la responsabilité de la mise en œuvre des situations pédagogiques et didactiques aptes à amener tous les élèves à atteindre les objectifs de fin de cycle²⁰.

De l'avis de M. Gather-Thurler (1998a), des cycles de longue durée «appellent une planification didactique très explicitement orientée selon les objectifs de fin de cycle. Ils obligent les enseignants à repérer les objectifs-noyaux et les savoirs incontournables que les élèves doivent s'approprier pendant la durée du cycle».

Dans le cadre de cycles de quatre ans, tant le redoublement que les «dispenses d'âge» (ou parcours accéléré pour les élèves plus doués) seraient abolis. Et d'autre part, il s'agit de relever le défi de faire en sorte que la prise en compte, au

¹⁸ Pour cet expert externe, le concept de la rénovation serait «brûlé» dans l'ensemble des écoles non participantes, un peu comme, de l'avis de certains observateurs, le concept de projet éducatif serait un concept «brûlé» au Québec, sa simple mention engendrant spontanément des réactions négatives. Il suggère donc, afin d'assurer la survie de l'esprit de la rénovation, de faire «ressusciter» celle-ci sous un nouveau vocable, celui de projet d'établissement... Il y a cependant, dans ce changement d'étiquette, des risques à estimer avec précaution.

¹⁹ Un expert externe fournit une définition opérationnelle des objectifs-noyaux. Ce sont : 1) «des objectifs suffisamment précis pour permettre une évaluation»; 2) «des objectifs tout à fait fondamentaux, c'est-à-dire des objectifs sans lesquels les élèves ne pourront entamer les apprentissages ultérieurs importants, et qui n'enferment pas les enseignants dans des pratiques imposées et identiques»; 3) «des objectifs étalés dans le temps de telle sorte que les élèves plus lents puissent les maîtriser et ne soient pas pénalisés pour les apprentissages ultérieurs»; 4) «des formulations d'objectifs qui soient illustrées par des exemples de situations d'évaluation».

²⁰ Cette question de la durée des cycles est un enjeu important. Soulignons que parmi les experts externes, la tendance qui se dessine est davantage du côté de cycles plus courts (deux ans), notamment parce que ceux-ci apparaissent plus faciles à gérer par les enseignantes.

sein du cycle, des besoins de tous les élèves, les doués comme les plus lents, aboutissent à l'atteinte par tous des objectifs-noyaux. Quant aux **procédures de passage d'un cycle à l'autre**, sont envisagés à titre d'hypothèses fortes, le prolongement ou le raccourcissement d'une année, selon les besoins des élèves, ainsi que des modules spécifiques et limités dans le temps, mis en place, par exemple, durant les trois derniers mois d'un cycle et prolongés, si nécessaire, au cours des deux premiers mois du cycle suivant, afin de permettre aux élèves concernés de suivre les enseignements du second cycle dans les meilleures conditions possibles.

L'extension de la rénovation passe par la définition des **conditions cadres** négociées dans un premier temps, puis imposées dans un second à l'ensemble des écoles. Parmi celles-ci, M. Gather-Thurler estime importantes les suivantes: l'interdiction du redoublement, la définition de la du-

rée des cycles et des procédures de passage d'un cycle au suivant; la définition des objectifs de fin de cycle et des modalités de l'évaluation certificative. Par ailleurs, seraient du ressort des écoles et donc relevant de leur autonomie, l'aménagement interne des cycles, l'appropriation des objectifs-noyaux et la mise en place de situations d'enseignement/apprentissage correspondant aux besoins des élèves.

Enfin, dans pareil système accordant une réelle autonomie aux équipes enseignantes, il importe que celles-ci soient en mesure de rendre compte de la pertinence et de la cohérence de leurs choix pédagogiques et didactiques. Il importe donc de développer une culture de l'auto-évaluation continue et partagée, de telle sorte que puissent s'opérer les régulations nécessaires au fonctionnement efficace et coopératif des cycles, ainsi qu'à la communication transparente avec les parents.

Éléments d'analyse

1. La liaison entre le renouvellement des pratiques pédagogiques et l'état ou l'évolution du curriculum du primaire: relative indépendance ou, à l'opposé, dynamiques inséparables

L'effort de rénovation ne débute pas avec un travail de refonte du curriculum de l'école primaire, ni n'attend qu'il soit complété avant de se déployer dans les écoles en innovation. Le document d'orientation reconnaît la nécessité d'un tel travail de refonte; celui-ci fait partie de l'horizon de la rénovation, mais il n'en est ni le point de départ, ni le point d'arrivée. Si bon nombre d'experts externes sont plutôt d'avis que le retard dans l'accomplissement de ce travail curriculaire empêche la mise à l'essai sérieuse des cycles, notons que la rénovation semble postuler qu'un changement curriculaire n'a de réelle valeur et d'impact que s'il s'insère dans un cadre pédagogique conçu en fonction d'objectifs larges de formation, incorporant la lutte au redoublement et à l'échec scolaire; la définition et surtout l'activation de ce cadre dans les pratiques des enseignantes apparaissent, dans la stratégie de la rénovation genevoise, comme préalables à toute modification curriculaire. Ou si l'on préfère, c'est lorsque les pratiques pédagogiques auront commencé à évoluer, que par exemple les enseignantes auront convenu d'abolir les degrés dans leur école et qu'elles auront commencé à travailler par cycles qu'elles pourront alors sentir le besoin d'une réécriture des plans d'études en fonction des objectifs-noyaux par cycles, et participer à et s'approprier cette réécriture. Notons que dans le cadre de la rénovation genevoise, il ne s'agit pas de revoir de fond en comble le contenu des programmes de l'école primaire; il s'agit plutôt de réécrire ces programmes en fonction des cycles et selon une approche par compétences ou par objectifs-noyaux.

Procéder ainsi, c'est envisager que la distance entre le curriculum officiel et le **curriculum interprété** et pratiqué par les enseignants sera

réduite au minimum, assurant par le fait même, à terme, une plus grande efficacité à l'ensemble du système éducatif. En un sens, est ici mise de l'avant la nécessité d'une approche systémique et d'un va-et-vient constant entre des convictions et des pratiques pédagogiques actives, des didactiques centrées sur des situations d'apprentissage significatif, un curriculum (plan d'études) structuré autour d'objectifs-noyaux et de compétences disciplinaires et transversales, et une évaluation formative. Le chantier de la rénovation de l'école primaire genevoise comprend tous ces éléments, leur dynamique systémique, ainsi que leur insertion dans un établissement scolaire dont il faudra modifier en cours de route les structures et le fonctionnement, puisqu'on aura, par la rénovation, transformé le travail enseignant et son organisation.

Le curriculum apparaît donc un des éléments importants de la rénovation, mais pas son élément moteur. Les rénovateurs ont peut-être pensé qu'une trop grande importance accordée au curriculum et aux contenus de formation ne réglerait pas le problème du redoublement et de l'échec scolaire, mais qu'au contraire, elle accentuerait la pression déjà forte et ressentie comme telle par les enseignantes en faveur d'apprentissages précis et mesurés, d'une transmission du savoir plus systématique (cf. la notion d'«acharnement pédagogique»), bref une pression en faveur d'un certain produit cognitif de la scolarisation par opposition au processus et au développement de compétences plus générales ou transversales. Du point de vue des enseignantes et de leur pratique en classe, il y aurait ici risque de paralyser toute initiative pédagogique d'envergure, d'enfermer les enseignantes dans un cadre plus rigide et une pédagogie peu ouverte et peu adaptée à la diversité des élèves et des situations. Si cette lecture est juste, mettre de côté dans un premier temps le curriculum formel ou, à tout le moins, ne le considérer que comme un élément parmi d'autres, c'est, sur le plan stratégique, donner un espace de manœuvre aux enseignantes, desserrer en quelque sorte le jeu des contraintes traditionnelles associées aux contenus à transmettre et à l'évaluation certificative,

et rendre possible l'exploration de nouvelles façons de faire pédagogiques et didactiques, ce qui, au sens strict, constitue le domaine d'expertise et de professionnalité des enseignantes.

Ajoutons que le diagnostic à l'origine de la rénovation insiste sur la nécessité d'une lutte à l'échec scolaire et au redoublement dès l'école primaire; dans ce contexte, le curriculum officiel, d'entrée de jeu, n'est pas apparu comme problématique; c'est plutôt l'organisation pédagogique des conditions d'apprentissage facilitant l'appropriation par les élèves de ce curriculum – et donc le travail enseignant et les relations entre les enseignants – qui est apparu comme nécessitant une transformation.

Parmi ces conditions d'apprentissage, le cycle apparaît une piste prometteuse pour lutter efficacement contre l'échec scolaire, puisqu'il permet de gérer d'une manière plus souple le temps et l'espace d'apprentissage disponibles.

Nous ne croyons pas qu'on puisse, à ce jour, parler d'une parfaite intégration entre la rénovation de l'école primaire genevoise et l'évolution du curriculum du primaire. Si la modification du curriculum formel n'est pas apparue aux instances de pilotage du changement comme une nécessité et un prérequis de départ, cependant il apparaît de plus en plus évident que, pour que la phase d'extension ait une bonne chance de succès, il faudra convenir de l'organisation concrète des cycles d'apprentissage, en tant que temps qu'on se donne pour permettre à chaque élève de construire un ensemble de compétences. Or, pour y arriver, la caractérisation d'**objectifs-noyaux** par cycle semble incontournable, en tant que balises permettant de piloter la progression des élèves sur plusieurs années consécutives.

La publication récente (juin 1998) par la DEP de la deuxième version d'un document intitulé *Les objectifs-noyaux: des repères pour mieux maîtriser la progression des élèves, des objectifs de fin de 6P*, se veut une contribution à cette caractérisation. Le document définitif est attendu pour juin 1999²¹.

²¹ Dans ce document, l'objectif-noyau est défini ainsi: «l'objectif-noyau est une compétence essentielle de haut niveau privilégiée dans le cadre d'un cycle d'apprentis-

La deuxième version est «résolument disciplinaire», selon l'expression de la directrice des programmes. On y présente les objectifs-noyaux des matières suivantes: français, allemand, mathématiques, expression plastique et artistique, éducation musicale, éducation physique, géographie, histoire, et sciences de la nature. La transversalité des compétences à développer ou l'interdisciplinarité des contenus ne sont pas pour autant abandonnées, mais elles semblent devoir s'appuyer sur une disciplinarité certaine.

2. La stratégie de changement: une stratégie du détour obligé et de la négociation permanente

Dans un texte récent (1997b), P. Perrenoud explicite ce qui apparaît comme les fondements de la stratégie de la rénovation de l'école primaire genevoise. Pour le Québec qui entreprend une réforme des programmes d'enseignement et qui plus globalement cherche à assurer la réussite d'un plus grand nombre d'élèves, le point de vue de Perrenoud mérite d'être entendu.

Retenons deux éléments centraux et interreliés de cette stratégie. Le premier a trait à un **détour obligé**.

Selon Perrenoud, toute réforme éducative doit être centrée sur les élèves; pour justifier ce qualificatif, elle doit avoir un double objectif: 1) «assurer une meilleure formation des élèves, en particulier de ceux qui, aujourd'hui, sortent de leur scolarité sans disposer des connaissances, des compétences, des attitudes et des outils nécessaires à la suite des études et, au-delà, à la vie dans une société complexe», et 2) «faire en sorte que leur condition d'élèves et le travail quotidien en classe contribuent à donner plus de sens et de

sage et d'une discipline donnée. Il organise un réseau d'objectifs plus spécifiques en leur donnant structure et cohérence. Chaque objectif-noyau contribue également au développement de compétences transversales fondamentales. L'objectif-noyau, en tant que système d'objectifs, doit permettre de contribuer à l'élaboration de situations didactiques, au pilotage des projets interdisciplinaires et à l'évaluation des élèves dans des situations larges. La définition de l'objectif-noyau se réfère donc à des comportements observables susceptibles d'être évalués» (1998:4).

plénitude à leur vie d'enfant ou d'adolescent, hic et nunc, indépendamment des effets de formation» (1997b: 22). Tout progrès du système éducatif doit se mesurer à l'aune de ces deux objectifs.

Pour atteindre ces objectifs, il faut d'abord viser des changements de compétences, de représentations et de pratiques chez les enseignantes et les enseignants. En ce sens, il y a un détour stratégique: pour transformer la vie et l'apprentissage des élèves, il faut transformer leurs conditions d'apprentissage en milieu scolaire. Or, celles-ci sont largement sous le contrôle des pratiques professionnelles des enseignants et de l'organisation de l'école et du travail dans l'école. Il ne s'agit pas du détournement d'une réforme au profit des enseignants, mais d'un passage obligé par la modification des représentations et des pratiques enseignantes.

Perrenoud résume ainsi son raisonnement stratégique :

- pour que les élèves apprennent mieux, il faut que les enseignants travaillent différemment;
- pour que les enseignants travaillent différemment, il faut que leur formation évolue vers la pratique réflexive, que le fonctionnement des établissements favorise la coopération et l'innovation, que les programmes, les structures, les espaces, les horaires et les moyens d'enseignement et d'évaluation soient aménagés;
- pour que les élèves apprennent mieux, à terme, il faut donc transformer le système. Or, cela prend des années et passe par une action au niveau des adultes et de l'organisation» (1997b:23-24).

Une réforme contribue donc à la professionnalisation de l'enseignement et au mouvement vers des pratiques réflexives et coopératives entre enseignants; c'est la seule manière de véritablement et durablement améliorer l'apprentissage des élèves, en mobilisant les enseignants vers l'aménagement des conditions optimales et des dispositifs d'apprentissage éprouvés, tels que

suggérés par la recherche contemporaine sur les écoles efficaces, en didactique et en sciences de l'éducation²².

On l'aura compris, cette professionnalisation doit, dans son développement, s'articuler à une culture scientifique de base et de la recherche en éducation. Cette culture doit être nourrie par la formation initiale et continue des enseignants.

Le second élément de la stratégie a trait à la **négociation du changement**: s'il faut transformer les représentations et les pratiques des enseignantes et des enseignants, il importe d'opérer ces transformations avec elles et eux; il faut que les acteurs du changement, quelle que soit leur position à l'un ou l'autre palier du système éducatif ou en dehors (les parents), négocient entre eux le changement, son contenu, son processus et sa régulation. La négociation est en quelque sorte permanente, du moins sur certains éléments, l'accord sur les éléments essentiels ayant fait l'objet au départ d'une entente suffisamment solide pour enclencher la rénovation.

Ces deux éléments de la stratégie de changement – le détour obligé par les représentations et les pratiques des enseignantes et la négociation du changement entre les partenaires concernés – renvoient à deux grandes approches du changement : l'**approche culturelle**, axée sur la transformation des représentations et des valeurs, ainsi que sur le partage d'un discours commun sur le changement, et l'**approche politique** qui prend acte des positions et des intérêts divergents des acteurs et qui, par la confrontation et la négociation, contribue au changement culturel qui est tout à la fois une condition et le produit du changement. L'intérêt pour nous de la stratégie de changement de la rénovation de l'école primaire genevoise réside, pour une part importante, dans la combinaison des ces deux grandes

²² Un des experts externes n'est pas loin de formuler le même point de vue lorsqu'il écrit : «Une des dimensions de l'innovation, qui en constitue peut-être même le paradigme implicite, est de viser plus encore qu'une amélioration des performances des élèves, une transformation des habitus des maîtres, dans le sens de la coopération et de la responsabilisation. Du reste, ce paradigme de la citoyenneté en actes me paraît caractériser globalement le projet de la rénovation et correspondre au projet d'école citoyenne.»

approches du changement et de leur intégration dans un seul et même processus continu.

3. L'évaluation

Dans la troisième partie de ce rapport, nous avons accordé beaucoup d'importance à l'ensemble des instances, activités et produits d'évaluation de la rénovation de l'école primaire genevoise. Il faut dire que sur le terrain, ces différents moments de l'évaluation n'ont pas été sans créer quelques tensions... d'où notre intérêt !

Au-delà de ces tensions, l'expérience genevoise indique l'importance d'une évaluation formative d'une réforme scolaire. À cet effet, Perrenoud propose une évaluation impliquée, formative et interactive du changement (1997:4), c'est-à-dire une évaluation qui contribue à la régulation d'un système en changement, en adoptant la posture de l'«ami-critique», acceptant la rationalité limitée des entreprises humaines de changement, et assumant la position inconfortable d'être à la fois «dedans et dehors», en connivence et en rupture avec le changement et ses acteurs²³.

Il y a ici un ingrédient essentiel d'une «intelligence collective» ou d'une «organisation apprenante». L'expérience genevoise, sans fournir toutes les réponses, explore néanmoins diverses modalités et dispositifs d'évaluation (auto et hétéro). Elle a le mérite de ne pas esquiver ce problème et de l'avoir intégré au processus même de changement, afin d'en faire un élément d'apprentissage et de guidance continus du changement.

4. La formation initiale et continue des enseignantes et des enseignants

Sauf erreur, les enseignantes et enseignants du canton de Genève, disposent de neuf demi-journées de formation continue par année. Dans

le cadre de la rénovation, ils ont insisté à juste titre pour que la formation continue se situe dans le cadre des axes de la rénovation. Par ailleurs, le programme de formation initiale des maîtres de la FAPSE de l'Université de Genève est, dans ses orientations comme dans ses modalités, conforme aux orientations caractéristiques des trois axes de la rénovation. Il y a donc en cette matière une bonne articulation et une bonne synchronisation entre la rénovation et la formation. Cela d'ailleurs augure bien pour l'avenir de la rénovation, la relève enseignante étant formée dans l'esprit de celle-ci.

Les éléments les plus importants de la formation initiale et continue des enseignantes et enseignants, dans la logique du changement pédagogique, doivent être :

- 1) le développement d'une culture scientifique de base et de recherche en éducation, fournissant aux enseignantes à la fois les grilles de lecture de leur pratique et la tournure d'esprit requise pour que celle-ci et celle de leurs collègues soient en quelque sorte objet d'une recherche-action permanente; les compétences en analyse de pratiques, la sienne comme celle de ses collègues, ainsi qu'une capacité à apprendre de sa pratique tout en la régulant de manière continue, appartiennent aussi à ce premier ensemble;
- 2) les habiletés de travail en équipe (avec ses collègues, les parents, les inspecteurs et d'autres acteurs du système éducatif).

On l'aura compris, le développement de ces habiletés, compétences et capacités est indissociable d'un processus de développement personnel et professionnel.

On ne saurait trop insister, dans le cadre de la réforme curriculaire québécoise, sur le **développement de ces compétences en analyse des pratiques et en travail coopératif**, ce qui constitue un changement fondamental de l'éthos professionnel des enseignantes et des enseignants actuels. Peut-être qu'une formation initiale de la relève enseignante résolument axée sur ces compétences rendrait possible une certaine évolution du métier en ce sens.

²³ À bien des égards, telle est la position du Conseil supérieur de l'éducation par rapport au ministère de l'Éducation, au système éducatif et ses acteurs.

Conclusion

Dans ses orientations comme dans son actualisation, la rénovation de l'école primaire genevoise peut être qualifiée de «**socio-constructiviste radicale**». Par son diagnostic de la situation et sa liaison avec les axes proposés, par sa stratégie de changement, ses diverses formes d'évaluation et ses mécanismes de régulation, elle a maintenu jusqu'à ce jour une cohérence²⁴ réelle. Le passage de la phase d'exploration à la phase suivante risque de mettre à rude épreuve cette cohérence, et fort probablement contribuera à la recomposer dans un contexte sensiblement modifié par l'entrée en scène de nouvelles équipes enseignantes, de nouvelles écoles et de nouveaux groupes de parents.

Cette rénovation rappelle les idéaux du rapport Parent pour l'école primaire. Ces idéaux, au Québec, ont quelque peu vieilli et apparaissent à plusieurs comme utopiques et défaits par la dure réalité et l'usure du temps. La Direction de l'enseignement primaire du canton de Genève nous indique que ces idéaux, toujours aussi valables aujourd'hui qu'hier, sont praticables, à certaines conditions.

Par plusieurs aspects, la rénovation de l'école primaire genevoise s'éloigne de la réforme éducative québécoise en cours. Certes, elle est aussi préoccupée que celle du Québec de la réussite éducative de tous et de la lutte à l'échec scolaire et au redoublement; son parti-pris pour l'égalité des chances est donc clair et net, tout comme son refus de l'«école à deux vitesses». Elle est aussi très proche du souci québécois pour de meilleurs apprentissages de base et des apprentissages de haut niveau plus répandus et assurés, requis par la société cognitive; l'approche par objectifs-noyaux et le souci de développement de compétences en témoignent²⁵. Cependant, elle

met l'accent sur les processus de changement pédagogique, et non pas sur les changements de programme, convaincue que ceux-ci en eux-mêmes ne sont pas porteurs de transformations profondes du curriculum effectif. Il y a là une différence importante avec la démarche québécoise.

La rénovation pédagogique de l'école primaire genevoise met aussi en place une stratégie de changement combinant une approche culturelle et une approche politique axée sur la négociation du changement entre les acteurs, approche qui prend en compte la complexité²⁶ de tout processus de changement. De plus, elle s'inscrit dans le mouvement de professionnalisation de l'enseignement. Au Québec, des ambiguïtés subsistent à propos de la stratégie de changement: par certains aspects, on a le sentiment que nous répétons, au nom de l'urgence d'agir, une stratégie de type *top-down*; on se demande aussi où loge le véritable pilotage de la réforme: est-ce au Ministère, à la Commission des programmes d'études, dans les commissions scolaires et chacune des écoles? La Commission des programmes d'études a-t-elle les moyens nécessaires pour réaliser ses mandats?

À tous ces titres, la rénovation de l'école primaire genevoise présente un intérêt certain pour le Québec, ne serait-ce que parce qu'elle remet en question toute stratégie trop exclusivement centrée sur les contenus des programmes au détriment de la pédagogie mise en vigueur par les enseignants.

²⁴ Que certains experts évaluateurs externes ne semblent pas tous également valoriser...

²⁵ On ne trouvera pas cependant dans la documentation genevoise un souci pour le rehaussement culturel des contenus curriculaires. Cette préoccupation semble tout à fait québécoise. Peut-être celle-ci émergera dans le canton de Genève si la rénovation aborde dans un avenir pas trop lointain les rivages du second degré.

²⁶ Le paradigme de la complexité, de l'incertitude et de la rationalité limitée est présent dans la rénovation de l'école primaire genevoise; il fonde la stratégie de changement et de pilotage; il imprègne la «culture de l'écrit» dont on a noté l'existence au début de ce rapport. Il ne faut cependant pas «abuser» de ce paradigme: il ne rend pas moins impérieuse l'obligation de faire aboutir les processus de changement et de négociation à une nouvelle forme scolaire, convenue entre les acteurs et éprouvée dans ses effets sur les élèves, le redoublement et l'échec scolaire.

Documents consultés

- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *La Profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social. Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation*, Québec, Les Publications du Québec, 1991.
- DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (SUISSE), *Individualiser les parcours de formation, apprendre à mieux travailler ensemble, placer les enfants au cœur de l'action pédagogique. Trois axes de rénovation de l'école primaire genevoise*, texte d'orientation, Genève, DEP, 1994.
- ID., *Les Objectifs-noyaux : des repères pour mieux maîtriser la progression des élèves*. Document de travail dans le cadre de la rénovation de l'école primaire genevoise, Genève, DEP, 1996.
- ID., *Les Objectifs-noyaux : des repères pour mieux maîtriser la progression des élèves : des objectifs de fin de 6P*, 2^e version provisoire, Genève, DEP, 1998.
- ID., *La Rénovation de l'école primaire*, Genève, DEP, 1995 (Le petit bleu)
- ID., *Vers le changement ... espoirs et craintes ... : actes du premier Forum sur la rénovation de l'enseignement primaire*, Genève, DEP, 1994a.
- FULLAN, Michael, S.STIEGELBAUER, *The New Meaning of Educational Change*, New York, Teachers' College Press, 1991.
- GATHER THURLER, Monica, «Amener les enseignants vers une construction active du changement : pour une nouvelle conception de la gestion de l'innovation», *Éducation et recherche*, vol. 15, n° 2, 1993.
- ID., « Chronique d'une extension annoncée », *Journal de l'enseignement primaire*, Genève, 1997.
- ID., *Dissidence et discordance : lorsqu'une équipe avertie en vaut deux*, Genève, 1995.
- ID., « Les dynamiques de changement internes aux systèmes éducatifs : comment les praticiens réfléchissent à leurs pratiques », Texte d'une conférence au Symposium de recherches de la SSRE sur le programme national n° 33, « L'efficience de nos systèmes de formation », session 4 sur la dynamique du changement, les systèmes de formation et leurs contextes, Neuchâtel, 9-10 janvier 1992.
- ID., *Les écoles en innovation : passer de l'activisme à la méthode, rénovation : bilan de l'an 1*. Document à l'intention du groupe de pilotage, Genève, 1996.
- ID., « Qui a peur des cycles? » Intervention dans le cadre du «trois regards» organisé par AGATHA, Genève, 1998a.
- ID., « Rénovation de l'enseignement primaire à Genève : vers un autre modèle de changement : premières expériences et perspectives », *Dynamiques du changement en éducation et en formation : considérations plurielles sur l'innovation*, Paris, IUFM de Versailles et INRP (à paraître)
- GRI, *Les Écoles en innovation : entre acquis et nouvelles priorités*. Lecture comparative des rapports d'activité de juin 1997 à l'intention du Groupe de pilotage de la rénovation, Genève, 1998.
- ID., *Outil d'auto-évaluation développé à l'intention des écoles en innovation et de réflexion*. Journée du 30 avril 1998 : auto-évaluation, démarche et méthodes, Genève, Maison Chauvet-Lullin, 1998a.
- GRI/GIP, *Mieux gérer la progression des élèves sur plusieurs années*, Genève, 1997.
- GRUPE D'EXPERTS EXTERNES DE LA RÉNOVATION (GENÈVE, SUISSE), *Rapports d'expertise*, Genève, printemps et automne 1997.
- GRUPE INTER-PROJETS (GENÈVE, SUISSE), *Rapports d'activités des écoles en innovation*, Genève, 1997.
- ID., *Transmettre une évaluation plus qualitative aux familles*. Document de synthèse du travail de la commission, à l'intention d'écoles souhaitant bénéficier d'une franchise dans le do-

- maine de la transmission de l'évaluation, Genève, 1997a.
- ID., et GROUPE DE PILOTAGE DE LA RÉNOVATION, *Actes de la rencontre entre le Groupe inter-projets et le Groupe de pilotage à propos du dossier 1 : mieux gérer la progression des élèves sur plusieurs années*, Genève, Maison Chauvert-Lullin, 1997.
- GROUPE DE PILOTAGE DE LA RÉNOVATION (GENÈVE, SUISSE), *Quinze projets : diversité et cohérence : projets de quinze écoles en innovation*, Genève, Direction de l'enseignement primaire, 1996.
- ID., *Vers des cycles d'apprentissage?* Document de travail à l'intention des écoles en innovation et en réflexion, Genève, Direction de l'enseignement primaire, 1998.
- HARAMEIN, Ali, Philippe PERRENOUD, «Rapsodie, une recherche-action (1979) : du projet à l'acteur collectif», *Revue européenne des sciences sociales*, n° 59, 1981, p. 175-231.
- ID., Walo HUTMACHER, Philippe PERRENOUD, «Vers une action pédagogique égalitaire : pluralisme des contenus et différenciation des interventions», *Revue des sciences de l'éducation*, n° 2, 1979, p. 227-270.
- HUTMACHER, W., *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire : analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois*, Genève, Département de l'Instruction publique, Service de la recherche sociologique, 1993 (Cahier n° 36)
- MEIRIEU, Philippe, «Différencier, c'est possible et ça peut rapporter gros!». Texte de la conférence en prélude au Forum de l'enseignement primaire, Genève, 22 novembre 1994. Reproduit dans *Vers le changement ... espoirs et craintes ... : actes du premier Forum sur la rénovation de l'enseignement primaire*, Genève, 1994.
- PERRENOUD, Philippe, *Apprendre à coordonner un projet par la pratique, est-ce suffisant?*, version provisoire, Genève, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 1998b.
- ID., *Cycles d'apprentissage et gestion des établissements scolaires : la régulation des interdépendances entre enseignants*, Genève, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 1998a.
- ID., «Évaluer les réformes scolaires, est-ce bien raisonnable?», *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 19, n° 2, 1997b, p. 53-98.
- ID., « Le mieux est l'ennemi du bien : les parents face aux difficultés scolaires de leur enfant : que faire? » Association de parents d'élèves, CAYLA, jardins du Rhône, bulletin n° 4, 1997a.
- ID., « Le pilotage négocié du changement dans les systèmes éducatifs ». Texte d'une intervention au colloque «Expertise et décision dans les politiques de l'enseignement», Service de la recherche en éducation, 19-20 février 1998.
- ID., «Questions pour une rénovation», *Vers le changement ... espoirs et craintes ... : actes du premier Forum sur la rénovation de l'enseignement primaire*, Genève, 1994.
- ID., «Réformes scolaires et rénovations de la formation des enseignants : une introuvable synchronisation», *Les réformes en éducation, leur impact sur l'école et la formation des maîtres*, Bruxelles, De Boeck, (à paraître). (Ouvrage issu d'un symposium du Réseau international de recherche en éducation et formation, Université de Montréal, 25-26 septembre 1996)
- Pilote-info, nouvelles du groupe de pilotage de la rénovation*, Genève, Enseignement primaire, 1998.
- Le Pli (pluralisme et innovation) : bulletin de liaison des écoles en rénovation*, Genève.
- UNIVERSITÉ DE GENÈVE, FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION, SECTION DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION, *Licence en sciences de l'éducation, mention «enseignement», visite guidée 1996-1997*, Genève, La Faculté, 1997.

ANNEXE 1

Les neuf thèses mises de l'avant afin d'ordonner le débat sur la gestion de la progression des élèves sur plusieurs années

Thèse n° 1 : représentations

La gestion de la progression des élèves dépend largement des représentations des enseignants quant à leur rôle et leur responsabilité dans la réussite de chacun.

Thèse n° 2 : réussite pour tous les élèves

La gestion optimale de la progression passe par la conviction préalable que chaque élève est capable d'atteindre les objectifs minimaux fixés, à condition d'individualiser son parcours.

Thèse n° 3 : temps et rythme d'apprentissage

La progression des élèves se gère dans le cadre d'un cycle d'apprentissage dans lequel les élèves passent en principe le même nombre d'années pour atteindre des objectifs d'apprentissage incontournables.

Thèse n° 4 : organisation scolaire

Une progression satisfaisante des élèves dans leurs apprentissages passe par la remise en question de l'organisation scolaire actuelle, du découpage de la scolarité par degrés, des échéances et programmes annuels.

Thèse n° 5 : regroupements d'élèves

Une gestion optimale de la progression des élèves dans leurs apprentissages exige la mise en œuvre de plusieurs formes de regroupement de travail.

Thèse n° 6 : savoirs et sens

Une gestion satisfaisante de la progression des élèves passe par une remise en question des modes d'enseignement et d'apprentissage afin d'accroître le sens des savoirs et du travail scolaire pour l'élève.

Thèse n° 7 : évaluation

La gestion de la progression des élèves implique un réaménagement des pratiques évaluatives, afin de pouvoir rendre visible et réguler le parcours individuel de chaque élève.

Thèse n° 8 : responsabilité collective

La gestion de la progression des élèves exige que l'équipe enseignante assume collectivement la responsabilité de toute décision relative aux parcours des élèves, en concertation avec l'ensemble des partenaires internes et externes à l'école.

Thèse n° 9 : formation

La gestion optimale de la progression des élèves implique, tant au niveau individuel que collectif, l'acquisition par les enseignants de nouvelles compétences, dans le cadre d'un plan progressif de réflexion et de formation.

Tiré de : *Mieux gérer la progression des élèves sur plusieurs années*, GRI, en collaboration avec le GIP, Genève, 1997.

ANNEXE 2

Auto-évaluation de la rénovation par les enseignantes des écoles en innovation, année 1996-1997

Afin de rendre plus concrète la présentation de la rénovation de l'école primaire genevoise, nous prenons la peine d'établir une liste des principales réalisations de 1996-1997, à partir notamment des moyens mis en place et des indicateurs de réussite, et une liste des difficultés mentionnées par les enseignants dans le cadre de ces auto-évaluations; ce qui suit reste proche de l'expression des enseignantes.

Principales réalisations, nommées par les enseignantes

- les **parents** s'impliquent positivement dans l'école, débat ouvert, constructif;
- le **travail en équipe d'enseignantes** progresse; une culture commune se développe;
- dans une école, un dossier d'élève à partir du concept objectif-noyau en français a été élaboré et utilisé une première fois;
- à travers les **conseils de classe et d'école**, les élèves s'expriment et se responsabilisent; meilleure convivialité et solidarité; élaboration d'un règlement d'école et de sanctions; travail sur une «charte»;
- à travers le cahier de réussite, la feuille d'évaluation ou d'auto-évaluation pour le dossier de l'élève, évolution **vers une évaluation plus formative**²⁷, les notes ayant été supprimées par franchise; progression dans l'évaluation et dans la transmission de celle-ci aux parents; portfolio, transparence avec les parents, passeport d'objectifs;

- à travers l'approfondissement en équipe des divers genres textuels, dans le cadre d'une formation continue avec le service de français (DEP), il s'en est suivi une culture commune et une cohérence dans les méthodes d'enseignement du français;
- mise sur pied d'un conseil des maîtres : le partage des difficultés rencontrées chez les enfants enrichit l'équipe qui se voit poussée à analyser des situations et à trouver des solutions utiles à tout le monde. Différents regards sur les élèves permettent d'affiner leur évaluation, d'adopter l'attitude la plus adéquate, de trouver des solutions d'aide pertinentes;
- pour assurer un meilleur suivi des élèves et créer un espace de parole plus restreint que l'équipe-école, mise sur pied de filières (ou des modules) favorisant les échanges sur les pratiques des enseignantes et leur analyse en sous-groupe;
- la différenciation par des contrats sur plusieurs semaines, le plan de travail, le travail individuel et l'appui (de la GNT); dès les premières années de scolarité, les enfants sont amenés à effectuer un travail seuls, en utilisant une marche à suivre précise, en ayant à leur disposition les consignes, le matériel, les camarades, l'enseignante. La différenciation s'effectue au niveau du temps laissé à l'enfant pour effectuer l'activité, de l'aide proposée, des finitions de l'activité, et des moyens utilisés. Il est difficile de se faire une idée précise des progrès réalisés. Par contre, on peut faire une observation générale au sujet de l'attitude des enfants face à leurs difficultés et face à leur travail : dans la plupart des cas, ils se sont montrés très coopérants, ils ont eu la volonté d'améliorer leurs performances et n'ont pas fléchi dans leur motivation tout au long de l'année;
- divers types de décloisonnement : généraux, par secteurs, tutorat, compagnonnage; groupes de besoins, de niveau;

²⁷ À l'automne 1995, cinq écoles en innovation ont demandé et obtenu une «franchise» en matière d'évaluation; à la rentrée 1996, trois nouvelles écoles ont fait de même; ensemble, elles ont pu ainsi remplacer le livret scolaire et la note par un bulletin plus qualitatif. Le GIP a mis sur pied une commission franchise du livret scolaire, qui a produit un document de synthèse à l'intention des écoles souhaitant bénéficier d'une franchise dans le domaine de la transmission de l'évaluation. Ce document s'intitule *Transmettre une évaluation plus qualitative aux parents* (1997). Il distingue l'évaluation certificative (à visée promotionnelle et à visée informative) et l'évaluation formative (à visée régulatrice), propose des modifications au livret scolaire, des recommandations au sujet des entretiens individuels ou regroupés avec les parents, et des pistes pour la construction d'un recueil d'évaluation et du portfolio de l'élève.

- regroupement interclasses d'élèves du même âge autour d'activités de production de texte et en environnement;
- appui «à la carte»;
- exploration d'un passeport-ateliers et diverses formes d'auto-évaluation des élèves;
- classe double et triple-degrés;
- ateliers multiâges ou décloisonnés; ateliers avec pédagogie de la coopération; ateliers axés sur l'interculturalisme;
- des projets renforçant l'appartenance à l'école : journal, chorale, spectacle d'école;
- élagage et simplification des parcours par objectif;
- création de situations larges et décloisonnements en mathématiques;
- échanges sur les pratiques : études de cas d'élèves en difficulté, discussion sur le redoublement;
- réflexion sur le rôle du GNT;
- réflexion et harmonisation des attentes entre degrés ou cycles;
- accueil de nombreuses stagiaires de l'université, contribuant à faire avancer la réflexion;
- activité de formation continue sur la violence dans l'école et le non-respect, avec les adultes intervenant dans l'école présents (enseignants, parents, infirmière, etc);
- **interview**²⁸ entre enseignants afin de partager les pratiques de chacun et suivre les

élèves en difficulté au moyen d'un autre regard que celui du titulaire, en situation;

- meilleure connaissance des représentations des unes et des autres d'un enfant en grande difficulté, construction de références communes et coresponsabilité de l'équipe.

Principales difficultés identifiées par les enseignants

- les **tensions relationnelles** liées au travail en équipe, mais aussi l'adhésion au projet et aux options pédagogiques choisies;
- le climat a connu des vagues successives de satisfaction et parfois de découragement;
- le sentiment, à certains moments, d'être submergée;
- **la gestion du temps**, le temps que chaque enseignante est prête à investir dans le projet, celui destiné au travail d'équipe; la fréquence des séances de travail en commun et leur efficacité;
- une certaine **déstabilisation** due aux changements intervenus dans les pratiques;
- un **doute** sur la solidité des apprentissages chez les élèves;
- l'incertitude par rapport à la suppression des notes;
- doute sur l'élargissement du projet et la généralisation de l'innovation;
- la «fatigue» due à l'organisation et la gestion de l'équipe, la redéfinition des rôles de chacun, une perte de confiance en ses capacités due en partie à la rénovation (rendre compte, donc se remettre en question, accumulation de doutes, d'incertitudes sur ses compétences, une insécurité qui prend de l'énergie);
- «les enseignants, qui consacrent beaucoup de temps et d'énergie à la rénovation dans le cadre professionnel, tiennent à ce que celle-ci n'envahisse pas leur vie privée!»;

²⁸ Il s'agit, de la part d'une enseignante, de l'ouverture de sa classe à une collègue et donc de l'accès donné à sa pratique, ainsi rendue «publique». La réciprocité est ici une condition importante. L'interview implique l'acceptation du regard de ses collègues, de se laisser observer pour mieux se décentrer, comprendre et communiquer, voire développer un sens critique et se remettre en cause. Elle permet aussi de développer un langage commun, en prise sur les réalités concrètes de la classe et les comportements et difficultés des élèves. Elle est en somme un outil d'analyse des pratiques.

Dans le cadre de la rénovation, l'interview peut être lancée par la coordinatrice de projet ou laissée à la discrétion d'enseignantes volontaires.

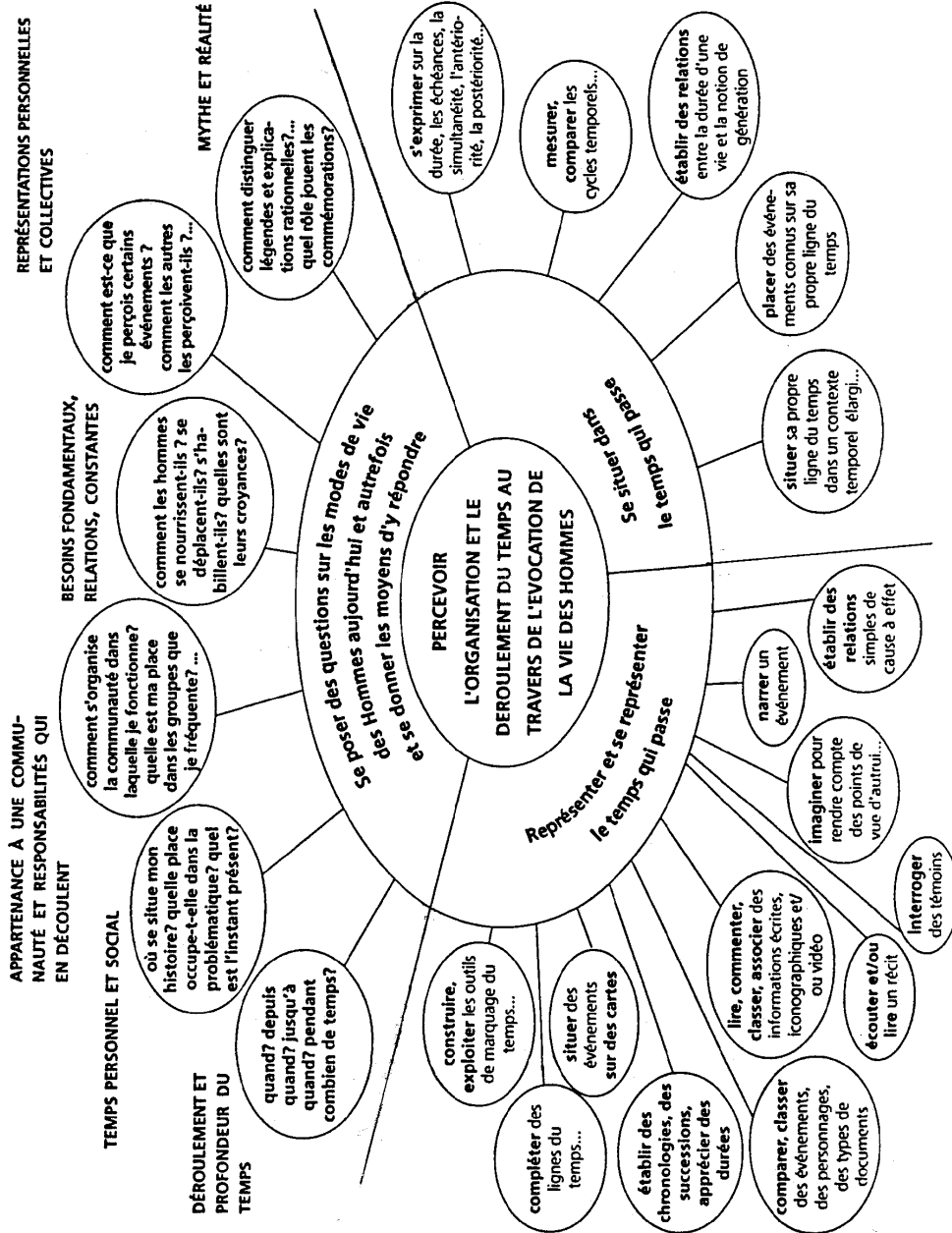
Soulignons que les experts externes ont recommandé que les enseignants chevronnés qui œuvrent au sein du

GRI participent à l'interview et à l'analyse des pratiques, et qu'ils soient ainsi plus présents dans les classes.

-
- «dans l'école, des enseignants ont de très grandes exigences, de vastes objectifs, c'est pourquoi on a parfois le sentiment que ce que l'on fait, ce n'est jamais assez; l'impression aussi d'avoir travaillé dans tous les sens, vu le nombre de dossiers traités en même temps»;
 - le **sentiment de ne pas être à la hauteur** face aux ambitions de la rénovation;
 - un malaise entre ceux qui tirent le projet en avant et qui se sentent freinés, et ceux qui se sentent bousculés et qui souhaiteraient lever le pied . Sentiment que les prises de responsabilité sont très inégales et qu'il n'y a pas de véritable responsabilité collective;
 - la gestion des **élèves en difficulté** suite à la suppression du redoublement; l'élaboration et la gestion de situations-problèmes intégrant tous les élèves; la gestion de l'hétérogénéité au sein d'un groupe-classe comprenant le travail avec des élèves en grande difficulté, le développement de la coopération entre élèves;
 - être une école en innovation, c'est être **sous les feux de la rampe** de l'institution de manière continue... une impression de plus en plus forte que le «rendre compte» de ce que l'on fait se mue peu à peu en un système de contrôle extrêmement serré... Ces contraintes en partie légitimes soumettent les enseignants à une sorte de tension continue. La rénovation a besoin d'esprit d'ouverture, de recherche libre dans des directions aussi variées que possible. C'est la restitution de ces recherches et ce qu'on en fait après qui est capital. La tendance actuelle va à l'encontre de cette tendance... Il est à craindre que, si ces pressions persistent, naisse une lassitude du corps enseignant.

ANNEXE 3

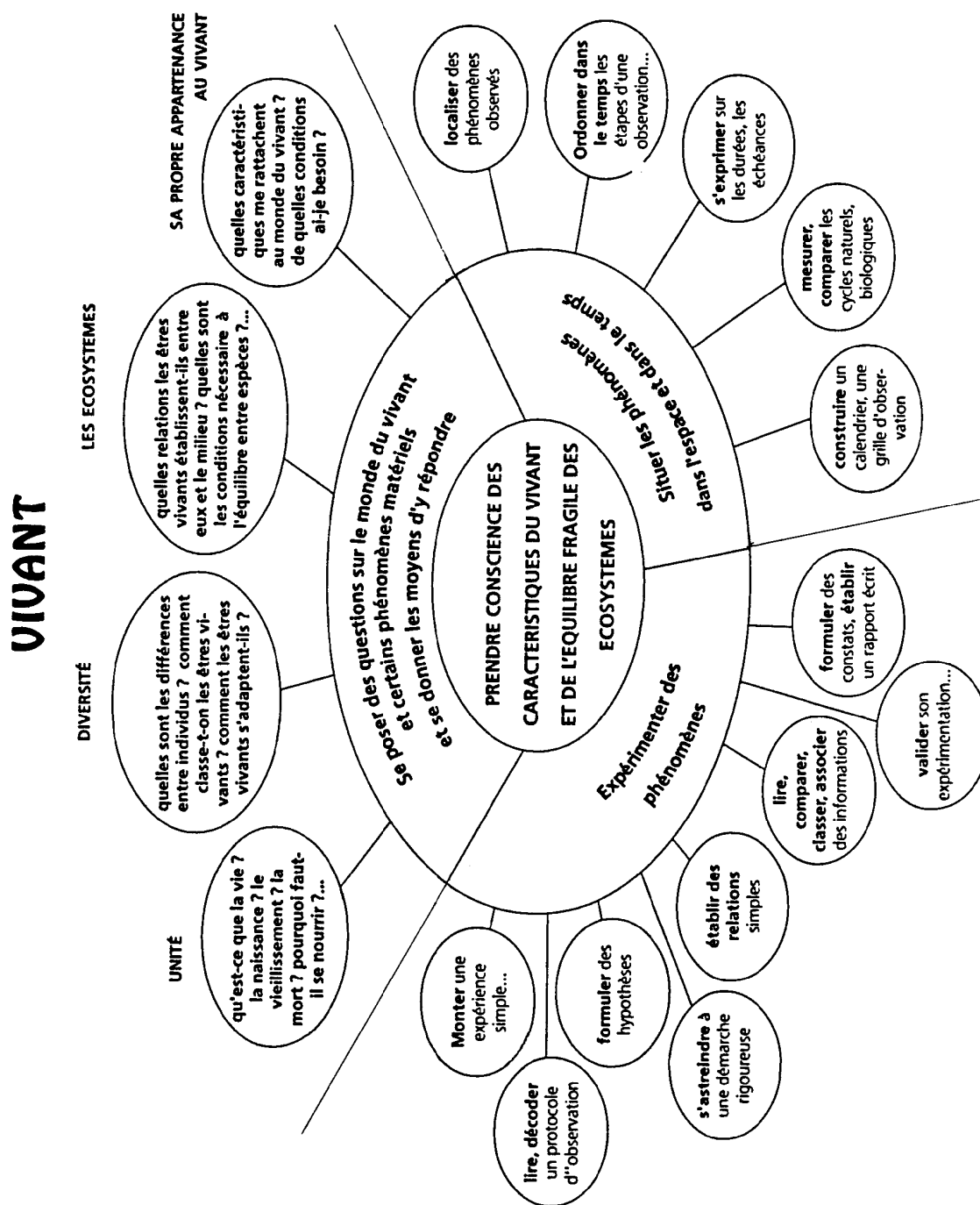
Exemples d'objectifs-noyaux en usage dans l'enseignement primaire du canton de Genève L'objectif-noyau et ses composantes



HISTOIRE

(Source : Les objectifs-noyaux : des repères pour mieux maîtriser la progression des élèves; des objectifs de 6^e primaire, Direction de l'enseignement primaire, Genève, juin 1998. Deuxième version provisoire, p. 63)

L'objectif-noyau et ses composantes

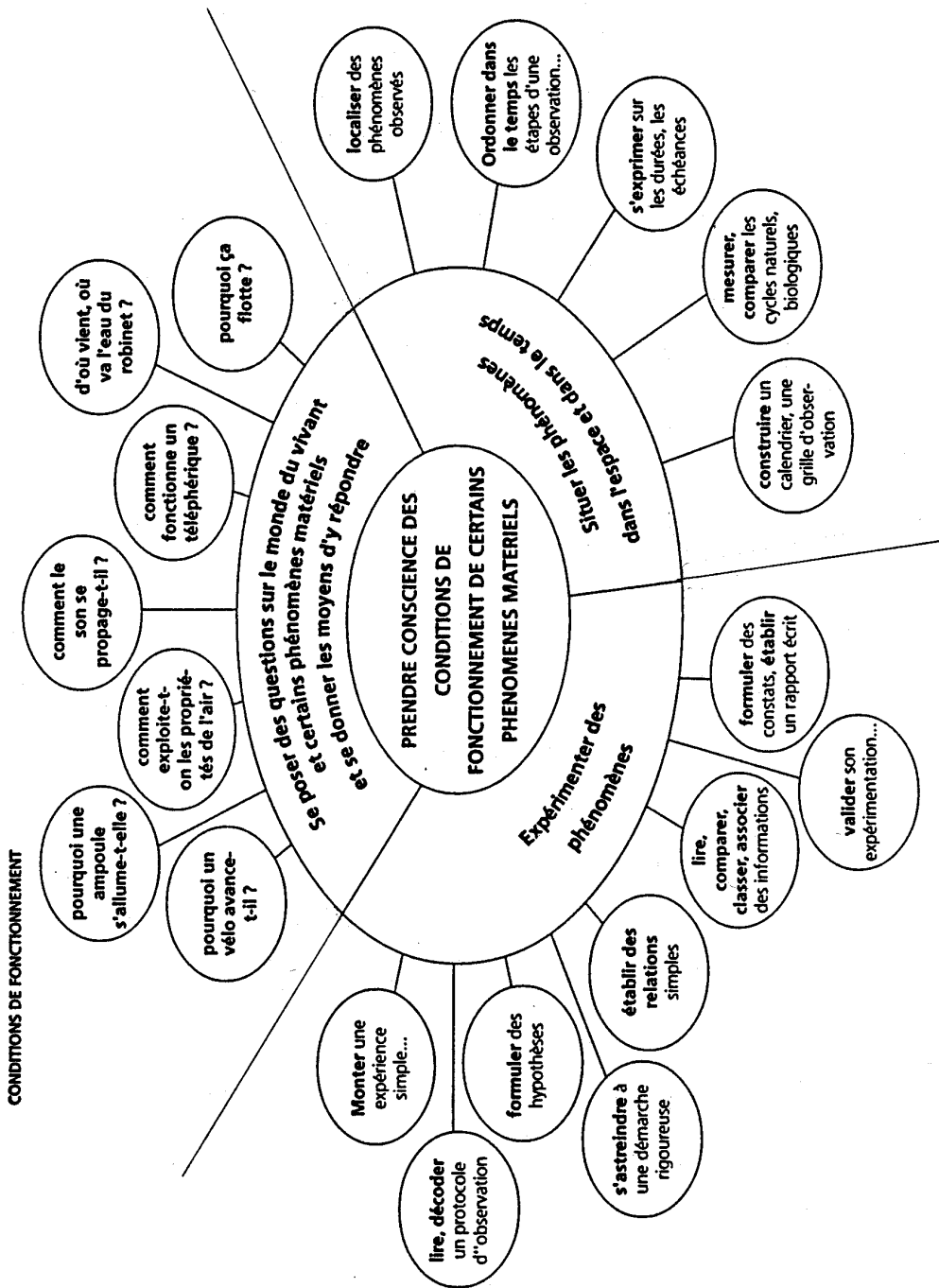


SCIENCES DE LA NATURE

(Source : Les objectifs-noyaux : des repères pour mieux maîtriser la progression des élèves; des objectifs de 6^e primaire, Direction de l'enseignement primaire, Genève, juin 1998. Deuxième version provisoire, p. 73)

L'objectif-noyau et ses composantes

NON-VIVANT



SCIENCES DE LA NATURE

(Source : Les objectifs-noyaux : des repères pour mieux maîtriser la progression des élèves; des objectifs de 6^e primaire, Direction de l'enseignement primaire, Genève, juin 1998. Deuxième version provisoire, p. 74)



CONSEIL SUPÉRIEUR
DE L'ÉDUCATION

**Le renouvellement du curriculum :
expériences américaine,
suisse et québécoise**

TROISIÈME PARTIE : ***Améliorer le curriculum et l'apprentissage :
innovations américaines et choix québécois***
Réginald Grégoire inc.

Études réalisées dans le cadre des avis du Conseil supérieur de l'éducation sur le curriculum
Pour un renouvellement prometteur des programmes à l'école (septembre 1998) et
Les enjeux majeurs des programmes d'études et des régimes pédagogiques (janvier 1999)

Publication : janvier 1999

Table des matières

Présentation..... 77

CHAPITRE 1

Un courant de pensée majeur

Introduction..... 79

1. Quatre approches dominantes..... 80

1.1 *L'enseignement programmé*..... 80

1.2 *L'éducation centrée sur la
compétence*..... 81

1.3 *La pédagogie de la maîtrise*..... 83

1.4 *L'éducation centrée sur la
maîtrise des apprentissages*..... 85

2. Une vision renouvelée de
l'évaluation de l'apprentissage..... 85

3. Une éducation centrée sur la
maîtrise des apprentissages..... 87

3.1 *Un premier aperçu*..... 87

3.2 *Les principales caractéristiques*..... 88

3.2.1 Le paradigme..... 88

3.2.2 Les buts..... 88

3.2.3 Les prémisses..... 88

3.2.4 Les principes opérationnels..... 89

3.2.5 Les domaines d'intervention
ou fonctions..... 90

3.3 *Clarifications et précisions
complémentaires*..... 90

3.3.1 L'idée de base..... 90

3.3.2 Qu'est-ce qu'un apprentissage
« significatif » ?..... 90

3.3.3 Le curriculum..... 91

3.3.4 La complexité des apprentissages
souhaités..... 91

CHAPITRE II

Au Québec, quels choix ?

Introduction..... 93

1. La clarté du propos..... 93

1.1 « *De base* »..... 94

1.2 « *Compétences* »..... 98

1.3 *Au-delà des mots*..... 99

2. Le cadre général de référence..... 100

2.1 *De quoi s'agit-il ?*..... 100

2.2 *En quoi consiste-t-il ?*..... 100

2.3 *Quelques interrogations*..... 101

3. Le genre de curriculum..... 102

3.1 *Rappels*..... 102

3.2 *Convergences et interrogations*..... 103

4. Les ressources et les stratégies
pédagogiques..... 105

CONCLUSION

Des pistes à explorer

..... 107

Références..... 109

TROISIÈME PARTIE

Améliorer le curriculum et l'apprentissage : innovations américaines et choix québécois

Réginald Grégoire inc.

Présentation

Au cours des cinquante dernières années, l'allongement des études pour une proportion sans cesse plus forte des jeunes, la croissance et la réorganisation du savoir et les résultats des recherches sur la cognition, sans compter de multiples transformations sociales et les nouveaux besoins qu'elles ont engendrés, ont provoqué des changements notables dans l'idée que l'on se fait d'un curriculum approprié pour l'enseignement primaire et, plus encore, pour l'enseignement secondaire. Dans ce domaine, les recherches et les expériences américaines, qui ont été très nombreuses et souvent de grande envergure, ont, de façon quasi continue, soulevé un intérêt international.

À travers les propositions, les plans, les réalisations et les évaluations qui ont influencé le discours et l'action concrète en regard d'un curriculum renouvelé dans ce pays, un courant de pensée s'est imposé plus particulièrement à l'attention. Depuis les années 1950, deux préoccupations surtout ont animé ce courant de pensée : la première concerne la **qualité du curriculum en lui-même** et la seconde l'**assimilation** et la **maîtrise de son contenu par les élèves**. Cette double préoccupation, plutôt d'ordre politique et méthodologique dans le premier cas et pédagogique dans le second, a donné naissance, dans le monde scolaire, à quatre approches dominantes. Si l'on fait abstraction de la litanie de leurs appellations et de leurs nombreux filons, ces approches sont l'enseignement programmé (*Programmed Instruction*), l'éducation centrée sur la compétence (*Competency-Based Education*), la pédagogie de la maîtrise (*Mastery Learning*) et l'éducation centrée sur le résultat souhaité (*Outcome-Based Education*). Ce courant de pensée a été, à l'origine, fortement marqué par le behaviorisme, mais il faut souligner que, avec le temps, d'autres perspectives, empruntées à une longue tradition humaniste ou à la sociologie, sont venues s'entremêler aux orientations behavioristes. Ces

perspectives ont d'ailleurs conduit, elles aussi, au développement de préoccupations particulières et d'approches concrètes distinctes. Il n'appartient pas à la présente étude de traiter de ce dernier fait, mais, en prenant connaissance des pages suivantes, on n'oubliera pas, pour autant, son existence.

Le premier objectif de cette étude consiste à présenter les caractéristiques de l'approche centrée sur le résultat ou, plus précisément, l'apprentissage souhaité, tout en la situant par rapport aux autres approches majeures issues du même courant général de pensée. C'est ce à quoi s'applique le premier chapitre de cette étude. Étant donné le lien intime qui unit curriculum et évaluation des apprentissages et la contribution que les approches nommées ci-dessus ont apportée au renouvellement de cette évaluation, une section de ce chapitre est aussi consacrée à ce point.

Cette étude poursuit un second objectif, qui est lui-même double : elle doit dégager, d'une part, ce qui, dans les orientations de l'énoncé de politique éducative intitulé *L'école, tout un programme* semble converger avec le courant de pensée déjà mentionné ou s'en éloigne et, de l'autre, ce que ce courant, ou, plus spécifiquement, la quatrième approche de ce courant, pourrait éventuellement apporter à la rénovation du curriculum québécois. Tel est donc l'objet du deuxième chapitre. Quatre aspects sont abordés : la clarté du propos, le cadre général de référence, le genre de curriculum et les ressources et les stratégies pédagogiques. Une brève conclusion fait le pont entre une éducation centrée sur l'apprentissage souhaité et des pistes à explorer afin d'améliorer, au Québec, le curriculum du système scolaire et l'apprentissage des élèves.

Ce rapport a été rédigé immédiatement après une autre étude, entamée en même temps que celle-ci et ayant comme thème le renouvellement du système scolaire de l'Oregon (voir ci-dessus, première partie). Cette coïncidence temporelle a permis d'effectuer d'intéressants rapprochements

et de constater, par exemple, que l'Oregon avait été un État pionnier aussi bien dans la voie d'une éducation centrée sur la compétence dans les années 1970 que dans celle d'une éducation centrée sur l'apprentissage souhaité au début des années 1990. C'est ce qui explique pourquoi, à quelques reprises, ce rapport utilise ce qui a été accompli ou est en chantier en Oregon pour illustrer de possibles orientations que les limites de cette étude ne permettaient pas de développer ou y renvoie simplement le lecteur ou la lectrice¹.

Dans cette étude, comme d'ailleurs dans celle sur le système scolaire de l'Oregon, la quasi-totalité de la documentation consultée est rédigée en anglais. Malgré tous les efforts faits pour traduire dans un français correct le sens plein dont le texte anglais est porteur, il reste qu'il est à peu près impossible de donner à certains concepts ou passages toute la portée qu'ils possèdent dans le texte original. Tel est le cas, par exemple, pour un concept comme *Outcome-Based Education*. À première vue, on se trouve en présence d'une combinaison de termes courants dont la signification est obvie. En réalité, dans les milieux éducatifs américains actuels, cette expression ne signifie pas seulement «une éducation basée sur un résultat» ou, même, «une éducation qui prend comme base le résultat à atteindre». Si on la situe dans son contexte historique et sociologique, elle connote plutôt l'idée d'un système scolaire profondément réformé, qui rend possible, pour tous les élèves, *une éducation centrée sur la maîtrise des apprentissages prévus*. C'est d'ailleurs une telle traduction qui, dans un effort pour se rapprocher du sens réel de l'expression originale, sera, de préférence, utilisée dans la suite du texte.

Compte tenu du cadre fixé à cette étude, il a fallu, dans le premier chapitre, beaucoup condenser et simplifier. En manière de compensation, nous avons cependant retenu un nombre relativement élevé de références, dont plusieurs qui en signalent quantité d'autres ou qui conduisent à des volumes ou à des numéros thématiques de revues où se trouvent réunis d'autres textes sur le même sujet. Cette façon de procéder nous a paru cohérente avec la démarche de recherche qui sous-tend la présente étude et est à l'origine de sa commande.

Cette étude a été réalisée pour le Conseil supérieur de l'éducation par la firme **Réginald Grégoire inc.** Les principaux artisans en ont été Réginald Grégoire et Marielle Demers.

R. G.

¹ En ce qui concerne la féminisation des titres et des fonctions et les accords conséquents, les règles appliquées dans ce rapport se caractérisent par une préoccupation d'exactitude et de justice pour toutes les personnes concernées, mais aussi de souplesse, de façon à éviter tout alourdissement non indispensable du texte. Compte tenu de ces orientations, les noms de titres ou de fonctions n'ont été répétés au féminin qu'en certains endroits jugés plus déterminants (au début d'un chapitre ou d'une section, par exemple, ou pour éviter toute ambiguïté dans un passage en particulier) et les règles habituelles d'accord ont été maintenues.

CHAPITRE 1

Un courant de pensée majeur

Introduction

Selon l'illustre chercheur et éducateur que fut Ralph W. Tyler (1902-1994), l'un des cinq événements les plus significatifs qui se soient produits au 20^e siècle, aux États-Unis, dans le domaine du curriculum, est la publication, en 1927, du 26^e volume annuel de la *National Society for the Study of Education* sur le passé, le présent et les fondements du curriculum (voir Tyler, 1986-1987, p. 37). Un peu plus de vingt ans plus tard, Ralph W. Tyler a lui-même publié un petit volume sur les principes de base du curriculum et de l'enseignement qui, jusqu'à aujourd'hui, n'a pas cessé d'influencer la réflexion et l'action portant sur le curriculum de l'école primaire et secondaire (voir Tyler, 1949). Au moment de son décès, un entrefilet paru dans l'hebdomadaire *Education Week* considère même que ce volume «a posé les fondements» de ce que l'on connaît maintenant sous l'appellation de *Outcomes-Based Education* (*Education Week*, 1994. Voir aussi, dans le même sens, King and Evans, 1991, p. 73).

Dans l'introduction de son volume, Tyler pose «quatre questions fondamentales auxquelles on doit répondre lorsqu'on élabore un curriculum ou que l'on planifie un enseignement» (Tyler, 1949, p. 1). Ces questions sont les suivantes :

- Quels sont les buts éducatifs que l'école doit chercher à atteindre?
- À travers quelles expériences éducatives les buts visés par l'école pourront-ils, le plus probablement, être atteints?
- Comment ces expériences éducatives peuvent-elles être efficacement structurées?
- De quelle manière déterminera-t-on que les buts visés ont été atteints?

Lorsque, en 1998, on reprend ces questions à la lumière de ce qui s'est effectivement produit

depuis près de cinquante ans dans le domaine du curriculum, on constate que, compte tenu de la perspective globale de la présente étude, elles peuvent se ramener aux deux suivantes : que faut-il enseigner? Comment faut-il l'enseigner? Même l'évaluation des apprentissages, qui fait l'objet de la quatrième question de Tyler, est aujourd'hui couramment considérée comme une composante du «comment enseigner».

Ces deux questions ne sont pas les seules dont on a débattu depuis la fin de la Deuxième Guerre mondiale, mais elles ont donné naissance à une double préoccupation qui a pris tant de place et suscité un si grand nombre de projets et d'initiatives que l'on peut l'assimiler à un courant de pensée. La première de ces préoccupations concerne l'orientation du curriculum lui-même et la seconde, l'assimilation ou la maîtrise de son contenu par les élèves. La première préoccupation se présente comme une réaction à des analyses décrivant le flou des objectifs des programmes d'études antérieurs, la sélection plus ou moins arbitraire de leurs contenus, l'assemblage discutables de ces contenus à l'intérieur de chaque matière d'enseignement, le cloisonnement entre ces matières elles-mêmes, le hiatus entre les contenus de l'enseignement et les modes d'évaluation, et diverses autres lacunes. Par contre, ce que l'on cherche à instaurer, c'est un ensemble de programmes d'études ou, selon les cas, un «curriculum» élaboré à partir de normes et de critères précis et qui, par voie de conséquence, soit davantage informé par les acquis de la science, plus pertinent, mieux structuré, plus cohérent, plus équilibré et d'une grande clarté sur ce que l'on veut que les élèves apprennent. Cette préoccupation est à la fois méthodologique et politique; selon les lieux et les circonstances, elle est plutôt l'une ou plutôt l'autre.

La préoccupation relative à la maîtrise des contenus tire aussi une part de sa justification de situations jugées problématiques : temps d'apprentissage réparti de manière uniforme et rigide, méthodes et ressources pédagogiques peu variées, activités d'apprentissage de peu d'intérêt, critères

d'évaluation vagues et différents selon les enseignants en cause, examens mal harmonisés avec les contenus effectivement enseignés, etc.². Toutefois, ce qui, plus positivement, fonde cette préoccupation, c'est la volonté de s'assurer que tous les élèves maîtrisent vraiment au moins les contenus considérés comme essentiels et que des moyens appropriés et sûrs sont utilisés pour évaluer cette maîtrise. Plus concrètement, cette préoccupation prend forme à travers la recherche de moyens et de stratégies d'enseignement qui optimisent, selon les cas, la rétention, l'approfondissement, la capacité d'application ou tel ou tel autre aspect d'un processus d'apprentissage efficace. Cette seconde préoccupation est essentiellement pédagogique; l'acception du terme «pédagogie» est cependant relativement large ici et inclut tous les moyens utilisés pour susciter, soutenir et évaluer l'apprentissage des élèves.

La suite de ce chapitre comprend trois sections. Une première section propose un aperçu de quatre approches à travers lesquelles s'est principalement concrétisé le courant de pensée déjà décrit. L'une des retombées de ces approches étant une vision renouvelée de l'évaluation des apprentissages, il a paru nécessaire de consacrer à ce thème une brève section distincte. Enfin, la troisième section s'étend plus longuement sur l'approche qui fait plus spécifiquement l'objet de cette étude, soit celle d'une éducation centrée sur le résultat souhaité (*Outcome-Based Education*) ou, plus justement, tel que déjà signalé, celle d'une éducation centrée sur la maîtrise des apprentissages prévus.

1. Quatre approches dominantes

La préoccupation d'un curriculum construit selon des règles plus exigeantes que dans le passé et celle, complémentaire, d'un apprentissage mieux maîtrisé par les élèves, ont provoqué conjointement l'émergence de quatre approches principa-

les. Ce sont l'enseignement programmé (*Programmed Instruction*), l'éducation centrée sur la compétence (*Competency-Based Education*), la pédagogie de la maîtrise (*Mastery Learning*) et l'éducation centrée sur le résultat souhaité (*Outcome-Based Education*). Chacune de ces approches a, à un moment ou l'autre, occupé le devant de la scène dans le monde américain de l'éducation et rejoint une forte proportion de l'opinion publique. Ces approches ont également emprunté plusieurs formes et, sous diverses appellations, développé maints filons ayant des traits plus ou moins semblables à ceux de leur approche mère et, souvent, à ceux d'autres courants de pensée, y compris des courants de pensée d'inspiration autre que behavioriste.

Ces approches sont bien connues. Le rappel qui suit sur les trois premières d'entre elles vise seulement à faciliter une meilleure compréhension de la plus récente et à dégager avec plus de clarté la continuité qui la relie aux approches précédentes et les bifurcations qui la conduisent à s'en distinguer.

1.1 L'enseignement programmé

L'idée d'un enseignement «programmé» s'est peu à peu imposée à l'attention au cours de la première moitié du 20^e siècle (voir, par exemple, Noble, 1988, p. 243). C'est toutefois seulement pendant la Deuxième Guerre mondiale que l'on a procédé à quelques expériences systématiques et d'une certaine ampleur et dans la décennie 1950 que l'opérationnalisation de cette idée est devenue un événement sociétal. On relie habituellement cette percée, assez soudaine, à l'article choc publié en 1954 par le psychologue, déjà bien connu, B.F. Skinner dans la *Harvard Educational Review* et aux interventions qu'il a faites la même année à l'occasion de la présentation de sa fameuse «machine à enseigner» (voir McClellan, 1964, p. 103-104, Deterline, 1964, p. 117-118, Silverman, 1964, p. 28, Block, 1971a, p. 4, Zais, 1976, p. 275 et Noble, 1988, p. 244).

À compter de ce moment, le développement de l'enseignement programmé a été extrêmement rapide (comme l'illustrent, par exemple, les

² Pour une analyse plus précise, publiée à l'époque à laquelle nous nous référons ici par l'un des principaux initiateurs de l'enseignement programmé, voir Skinner, 1954, p. 90-92. Pour une version française de cette analyse, voir Skinner, 1968, p. 21-27. Voir aussi, dans le même volume, le chapitre V : « D'où vient l'échec de l'enseignement? »

nombreux textes sur le sujet réunis en 1964 dans les volumes publiés respectivement par de Grazia and Sohn et De Cecco). Sous la forme de livres, de cahiers, de programmes informatiques et d'autres types de documents, y compris visuels, utilisables dans une gamme sans cesse plus étendue de machines, l'enseignement programmé, rebaptisé *automated education, individually prescribed instruction* et de bien d'autres manières encore, a fait son entrée dans les écoles.

Essentiellement, l'enseignement programmé consiste à décomposer ce qui doit être appris en unités très restreintes et à aménager ces unités de telle manière que l'élève puisse, dans une très forte proportion des cas, effectuer correctement seul l'opération qui lui est suggérée et obtenir ainsi un «renforcement» immédiat qui l'incite à continuer. Chaque unité étant complémentaire de la précédente, on peut imaginer des unités de plus en plus difficiles et, du moins en principe, un apprentissage terminal relativement complexe. L'un des principaux atouts de l'enseignement programmé, fortement mis en relief dès ses débuts, est la possibilité qu'il donne à chaque personne d'apprendre à son rythme et, avec une programmation à choix multiples (plutôt que simplement linéaire), de s'orienter vers des embranchements où elle trouve, selon ses besoins ou ses désirs, des renseignements qui l'aident à effectuer une opération qu'elle n'a pu réussir, lui fournissent des renseignements complémentaires ou lui proposent un approfondissement sur un point précis. Les progrès de la technologie, en particulier de l'ordinateur, et de multiples expériences ont démontré que les possibilités d'adaptation pouvaient être considérables.

En enseignement programmé, les préoccupations pédagogiques sont le plus possible inscrites à l'intérieur même de l'organisation et de la présentation de contenus de formation bien déterminés et formulés avec soin. On mise également sur la capacité qu'a chaque personne d'apprendre et, tout en respectant son rythme d'apprentissage et sans faire appel à quelque punition ou menace que ce soit, on cherche à accélérer et à améliorer son apprentissage et à s'assurer que ce qui devait être appris l'a bien été. Par ailleurs, compte tenu de l'objectif de la présente étude en relation avec

les caractéristiques de l'approche de l'éducation centrée sur la maîtrise des apprentissages prévus, il convient de mentionner que l'on a souvent reproché à l'enseignement programmé de s'en tenir à des objectifs d'apprentissage trop limités, de fragmenter les contenus au point d'en trahir la substance, de proposer surtout des séries d'exercices «mécaniques» (Tanner and Tanner, 1990, p. 319) et ne pas faire suffisamment appel à l'ensemble des capacités de la personne.

1.2 L'éducation centrée sur la compétence

En novembre 1972, la revue *Educational Technology* présente le numéro spécial qu'elle consacre à la *competency-based education* comme «le premier effort pour proposer dans un même document une étude fouillée sur les aspects majeurs d'une éducation centrée sur la compétence et les questions qu'elle soulève» (Burns and Klingstedt, 1972, p. 9). Dans son ensemble, ce numéro a un caractère largement exploratoire, autant dans le domaine de la pensée (voir, par exemple, Klingstedt) que dans celui de l'action concrète. La place qu'y occupent la clarification des termes et les distinctions de tous genres illustre assez bien ce caractère.

L'idée d'un curriculum ayant la «compétence» à la fois comme matière et comme objectif (le terme le plus souvent utilisé dans ce dernier cas étant celui de «performance»)³ est donc née sensiblement dans les mêmes années que la pédagogie de la maîtrise, dont traite la sous-section qui suit. Les différences qui existent entre l'une et l'autre approche ne sont d'ailleurs pas toujours claires. Toutes deux ont, de toute évidence, subi, sur le plan des idées, l'influence du behaviorisme et, sur celui de l'application, celle de l'enseigne-

³ La traduction du terme *competency* par celui de «compétence» et la différence de signification qui s'est imposée entre les termes *competency* et *performance* pose des difficultés qui dépassent le cadre de cette étude. Nous reviendrons quand même sur le sujet dans la section 2, ci-après. Précisons que, dans ce texte, à moins d'une indication contraire, le terme «compétence» renvoie d'abord à la *matière* qui fait l'objet du curriculum (et rend «compétent») et le terme «performance» aux *objectifs intermédiaires et terminaux* poursuivis par ce curriculum.

ment programmé. On a aussi, dans les deux cas, accordé beaucoup d'importance aux connaissances, aux habiletés et à certains comportements de base. Si chacune de ces approches a tout de même acquis des traits propres suffisamment marqués et si on les présente habituellement comme distinctes, cela tient sans doute largement au fait qu'elles ont d'abord été implantées dans des réseaux distincts. En effet, c'est surtout dans l'enseignement primaire et secondaire que les premières expériences significatives de pédagogie de la maîtrise ont eu lieu, tandis que l'éducation centrée sur la compétence a creusé ses premiers sillons dans les domaines de la formation des enseignants et des enseignantes et de la formation professionnelle.

Vers 1970, le terme *competency-based teacher education* (CBTE) était au moins aussi courant que celui de *competency-based education* (CBE). Ainsi, dans l'article déjà cité de la revue *Educational Technology*, les auteurs soulignent que c'est dans le domaine de la formation des enseignants que la documentation portant sur une éducation centrée sur la compétence est la plus abondante (*ibid.*) et que cette approche a reçu «la plus grande attention» (p. 10). À ce moment, affirmant d'autres universitaires, «de nombreux éducateurs auprès des enseignants» considéraient cette approche «et ses équivalents» comme «la meilleure façon d'accentuer la dimension professionnelle de la formation des enseignants» (Evertson, Hawley and Zlotnik, 1988, p. 181. Voir aussi Phi Delta Kappan, 1974). William G. Spady, qui s'est beaucoup intéressé à l'approche centrée sur la compétence avant de devenir le penseur et le promoteur le plus connu d'une éducation centrée sur la maîtrise des apprentissages, note également que le mouvement amorcé, dans la première moitié des années 1970, en faveur d'une approche semblable dans l'enseignement primaire et secondaire «a été influencé par plusieurs des concepts et des approches» de l'éducation centrée sur la compétence que l'on avait alors déjà «largement adoptée» pour la formation initiale des enseignants (Spady, 1977, p. 14, note 3). Dans un chapitre d'une vaste synthèse consacrée à la formation des enseignants, deux chercheurs du National Center for Research in Vocational Education signalent, eux

aussi, l'intérêt qu'une formation des enseignants centrée sur la compétence a suscité au cours de la décennie 1970 (voir Pratzner and Ryan, 1990, p. 783). Ils soulignent également, en s'appuyant sur un texte de C. R. Finch publié en 1982, qu'une approche centrée sur la compétence «est devenue largement acceptée en formation professionnelle» (*ibid.*). Il semble aussi que la pénétration de cette approche a été plus profonde et plus durable dans le domaine des métiers que dans celui de la formation des enseignants.

Comme dans la pédagogie de la maîtrise, on a mis l'accent, dans les expériences éducatives centrées sur la compétence qui se sont déroulées dans les années 1970 à l'intention des élèves des écoles primaires et secondaires, «sur la maîtrise d'un noyau central de connaissances considérées comme les résultats finaux de l'éducation, mais les buts visés étaient habituellement plus larges et davantage reliés à des activités de la vie réelle» (Olson, 1993, p. 26). Ce fut notamment le cas en Oregon où, dès 1972, le Conseil de l'éducation a lié l'obtention d'un diplôme d'études secondaires à la maîtrise de certains contenus dans «trois domaines de compétence» : le développement personnel, la responsabilité sociale et l'orientation professionnelle (Spady, 1977, p. 9). Selon la même source, c'est de l'Oregon et des suites données à cette décision de 1972 que serait parti le mouvement en faveur de l'implantation d'un certain type de *competency-based education* dans l'enseignement primaire et secondaire, un mouvement où, en l'occurrence, les joueurs de tambours, revêtus d'uniformes différents, se sont cependant, dans bien des cas, mis à exécuter des airs différents (voir *ibid.*).

Figurent encore, parmi les traits d'une éducation centrée sur la compétence, une définition précise de la matière à apprendre, une organisation systématique de cette matière en fonction des objectifs d'apprentissage visés, une évaluation de la maîtrise des apprentissages à la fin de chaque unité, module ou expérience et une intervention rapide pour résoudre les difficultés ou corriger les lacunes d'apprentissage que l'évaluation a permis de découvrir.

Les critiques formulées à l'adresse d'une approche de l'éducation centrée sur la compétence ont été particulièrement nombreuses : accent trop fortement mis sur les apprentissages de base, aux dépens d'apprentissages plus complexes (voir Olson, 1993, p. 26); prolifération d'habiletés ou de «compétences» détachées de leur contexte; oubli de dimensions importantes de la personne et des exigences d'un apprentissage «authentique»; motivation stimulée par des justifications trop exclusivement extrinsèques; etc. Un texte publié en 1973 par un partisan résolu d'une conception «humaniste» de l'éducation résume bien ces critiques, de même que plusieurs autres (voir Nash, 1973)⁴. Il convient de signaler que l'auteur ne s'oppose pas au développement d'une éducation centrée sur la compétence; son propos consiste plutôt à prendre acte de ses atouts (clarté des objectifs; responsabilité confiée à l'élève dans la planification de son apprentissage; assouplissement du système scolaire en regard de l'aménagement du temps, de la diversification des cheminements et du passage d'une étape à une autre; sensibilisation aux exigences particulières de compétence que requiert la vie en société, parfois aux dépens de son moi profond; etc.) et à montrer les difficultés de sa mise en œuvre, ainsi que les risques, qu'il juge nombreux et difficiles à éviter, de mauvais aiguillages.

1.3 La pédagogie de la maîtrise

«Durant les décennies 1970 et 1980, peu de projets ont soulevé autant d'intérêt chez les éducateurs et les éducatrices que ceux ayant comme base la "pédagogie de la maîtrise". En outre, peu de stratégies ont été mises en œuvre aussi largement ou évaluées aussi à fond. La pédagogie de la maîtrise est appliquée un peu partout dans le monde, dans tous les ordres d'enseignement, de

la maternelle aux cycles supérieurs, ainsi que dans des écoles professionnelles» (Guskey, 1994b, p. 3625 ou, à quelques mots près, Guskey, 1995, p. 91). Ces deux phrases, rédigées par un chercheur très attentif à l'évolution de la pédagogie et un spécialiste de la pédagogie de la maîtrise (voir, entre autres, Guskey, 1994a, 1994b et 1995 et Block, Everson and Guskey, 1995, p. 482), indiquent assez clairement que cette approche est déjà bien connue et ses orientations bien déterminées. Dans les paragraphes suivants, nous nous limiterons donc à quelques rappels, compte tenu de l'axe central de ce chapitre, soit, rappelons-le, les caractéristiques de l'approche *Outcome-Based Education*.

a) Le «père» de la pédagogie de la maîtrise est le psychologue Benjamin Bloom. Le premier article qu'il a publié sur le sujet, en 1968, dans une revue naissante : *Evaluation Comment*, avait comme titre « Learning for mastery » (et comme sous-titre « Instruction and Curriculum »). C'est toutefois la version «adaptée» de ce texte, titrée seulement « Mastery learning » et intégrée dans un volume titré de la même façon et publié en 1971 par une grande maison d'édition, qui semble avoir surtout attiré l'attention (voir Bloom, 1971). Il est à noter qu'une partie de cet article s'appuie sur des expériences précises effectuées au cours de la deuxième moitié des années 1960. Le volume du même auteur intitulé *Human Characteristics and School Learning*, qui, en 1976, propose une théorie de l'apprentissage scolaire dont les points d'appui expérimentaux proviennent surtout de l'utilisation de la pédagogie de la maîtrise, a en quelque sorte scellé la valeur de l'approche et accéléré son expansion. Toutefois, entre 1968 et 1976, plusieurs travaux ont été publiés sur la pédagogie de la maîtrise; parmi eux, il convient de signaler tout particulièrement ceux de James H. Block, un élève, puis un collaborateur, de Bloom (voir, entre autres, Block, 1971b et Block and Anderson, 1975). Bloom lui-même est aussi intervenu dans le débat alors en cours, dont au moins une fois à Montréal, au congrès de l'American Psychological Association de 1973 (voir Bégin et Dussault, 1980, p. 6).

⁴ Le titre de ce texte donne à penser qu'il porte sur la *performance-based teacher education*, et non sur la *competency-based education*, mais on découvre, en le lisant, que l'auteur ne fait aucune différence entre l'une et l'autre (il parle d'ailleurs explicitement de *competency-based education* aux pages 8 et 14). Par ailleurs, les réserves que Paul Nash exprime à l'égard d'une approche centrée sur la compétence appliquée aux futurs enseignants et enseignantes valent tout autant lorsque les personnes en cause sont des élèves de l'enseignement primaire ou secondaire.

b) Pour Bloom, l'idée que «la plupart des élèves peuvent apprendre ce que les écoles ont à leur enseigner» est «une vieille idée» qui a, par exemple, été à la base du tutorat «depuis plusieurs milliers d'années» et a été reprise avec insistance, «sous diverses formes», par des pédagogues comme Comenius (1592-1670), Pestalozzi (1746-1827) et Herbart (1776-1841) (Bloom, 1976, p. 3-4). Comme influences plus récentes, Bloom cite souvent Carleton W. Washburne et son «Winnetka Plan» (voir Washburne, 1922) et Henry C. Morrison qui, à peu près au même moment, a poursuivi des expériences un peu différentes à l'école-laboratoire de l'Université de Chicago et dans la région. Il s'appuie aussi fortement sur le *model of school learning* que John B. Carroll a proposé en 1963. Rappelons que le plan élaboré et mis en œuvre par Washburne pour le district scolaire de Winnetka, dont il était le *superintendent*, prévoyait un apprentissage individualisé pour une part substantielle du curriculum et que le modèle proposé par Carroll est construit autour du concept du temps et peut se résumer par l'équation suivante : le degré d'apprentissage atteint par un élève est fonction du temps que l'élève consacre à son apprentissage par rapport à celui qui est requis pour cet apprentissage. On comprend que, dans ce modèle, la matière à apprendre demeure stable et que le temps pour la maîtriser devient, contrairement à ce qui se passe généralement dans les écoles traditionnelles, une variable⁵. Parmi les autres influences qui ont marqué le cheminement du célèbre professeur de l'Université de Chicago dans le développement de la pédagogie de la maîtrise, figurent certains aspects du behaviorisme, qui occupait l'avant-scène dans les années 1950 et 1960. Notons à ce sujet que, dans leur histoire du curriculum dans les écoles américaines, Daniel et Laurel Tanner considèrent Bloom comme un «environnementaliste», mais jugent que, dans son application, la pé-

dagogie de la maîtrise a tendance à devenir «behavioriste» (1990, p. 290 et 296).

c) La pédagogie de la maîtrise a comme objectif ferme la maîtrise par tous les élèves de certaines connaissances et habiletés et par presque tous la maîtrise de ces connaissances et de ces habiletés au niveau jugé souhaitable. Selon James Block, elle «permet à 75 % à 90 % des élèves de réussir à un niveau aussi élevé que 25 % des meilleurs élèves d'une classe où les méthodes d'enseignement utilisées sont celles, typiques, du groupe-classe» (1971a, p. 3. Voir aussi, dans le même sens, Guskey, 1995, p. 96-97). Elle se définit donc «principalement comme une stratégie d'enseignement» (Guskey, 1994a, p. 14). Même si elle s'intéresse aux objectifs d'apprentissage proposés par l'école et à l'évaluation des résultats atteints, c'est d'abord aux deuxième et troisième questions de Tyler, sur les expériences d'apprentissage permettant de parvenir à ces objectifs, qu'elle est en quête d'une réponse (voir ci-dessus, Introduction).

d) Il existe plusieurs façons de tisser la démarche de la pédagogie de la maîtrise, mais les éléments fondamentaux en sont habituellement les suivants :

- Avant de commencer à enseigner quelque chose à un élève, on cherche à connaître avec une certaine précision ce qu'il sait et est capable de faire.
- La matière à enseigner est répartie en unités restreintes et organisée en fonction de ce diagnostic initial ou, tout au moins, adaptée en fonction de ce diagnostic.
- L'enseignement lui-même est effectué en fonction d'objectifs d'apprentissage intermédiaires et terminaux clairement déterminés.
- L'évaluation de l'apprentissage est fréquente et étroitement reliée à la matière enseignée. Si, compte tenu de critères fixés au préalable, les résultats obtenus ne sont pas satisfaisants, des mesures sont immédiatement

⁵ Dans une étude antérieure, nous donnons un résumé beaucoup plus substantiel du fameux article de Carroll et des informations plus précises sur le «Winnetka Plan». La même étude situe aussi brièvement la pédagogie de la maîtrise par rapport aux travaux de Washburne et de Carroll (voir Réginald Grégoire inc., 1993, p. 5-11).

prises en vue de corriger les lacunes constatées. On fait alors appel à des ressources et à des stratégies différentes. Il est à noter que les résultats de l'évaluation peuvent aussi conduire à proposer à l'élève des unités d'apprentissage plus exigeantes.

Selon que l'on se trouve en présence d'élèves du primaire ou du secondaire, d'un groupe-classe, d'un groupe d'apprenants individuels ou d'autres situations, chacun de ces éléments aura plus ou moins d'importance et leur agencement pourra varier, mais, d'après Thomas Guskey, l'une des caractéristiques essentielles de la pédagogie de la maîtrise est à l'effet que tous les éléments qui la définissent constituent un ensemble synergique ou, pour reprendre le terme même qu'il emploie, qu'il y a entre eux *congruence* (1995, p. 101-103). Ainsi, par exemple, «dans une classe où on pratique la pédagogie de la maîtrise, la rétroaction transmise aux élèves doit toujours être en harmonie avec les objectifs d'apprentissages prévus et les moyens utilisés pour évaluer les apprentissages faits» (Guskey, 1995, p. 102).

1.4 L'éducation centrée sur la maîtrise des apprentissages

Ce n'est pas l'idée d'une éducation centrée sur les apprentissages à faire qui est nouvelle, mais la prise de conscience de la nature et de l'ampleur des conditions dont il faut s'assurer pour que tous les élèves puissent maîtriser effectivement les apprentissages prévus et que les personnes concernées — y compris, éventuellement, les élèves eux-mêmes — puissent en arriver à une certitude raisonnable concernant la réalité de cette maîtrise. Les trois approches déjà décrites constituent autant d'essais dans ce sens. Celle dite *Outcome-Based Education* se situe dans leur continuité, mais tente aussi de les dépasser par un élargissement des perspectives et la correction de certaines de leurs faiblesses. Elle cherche notamment à accorder autant d'importance aux objectifs d'apprentissage et à la manière de les évaluer qu'au choix et à la structuration des expériences d'apprentissage elles-mêmes qui permettent d'atteindre les objectifs prévus.

Une section distincte propose une vue d'ensemble d'une approche de l'éducation centrée sur les résultats de l'élève ou, plus précisément, sur ses apprentissages et l'étendue ou la profondeur avec lesquelles il a maîtrisé ces apprentissages. Toutefois, avant d'y arriver, il s'avère nécessaire de clarifier certains aspects d'une question à laquelle les quatre approches accordent une grande attention : l'évaluation de l'apprentissage.

2. Une vision renouvelée de l'évaluation de l'apprentissage

Les approches ayant comme axe l'enseignement programmé, une éducation centrée sur la compétence, la pédagogie de la maîtrise ou une éducation centrée sur la maîtrise des apprentissages ont toutes contribué au renouvellement profond de l'évaluation de l'apprentissage des élèves qui s'est opéré au cours des quarante dernières années. Cette contribution a porté notamment sur la signification même de l'évaluation de l'apprentissage, sa relation avec les contenus de formation et les formes concrètes qu'elle emprunte.

Il n'y a pas si longtemps, le but premier de très nombreux examens était d'informer les autorités scolaires, les parents et l'opinion publique en général de ce que les élèves savaient sur un sujet donné ou de classer les élèves selon les résultats obtenus, plutôt que d'aider chaque élève à se situer par rapport à ce qu'il savait et avait encore à apprendre. Plusieurs de ces examens n'avaient qu'un vague lien avec un programme d'études précis; «ils reflétaient plutôt une sorte d'estimation générale de l'apprentissage attendu dans telle matière et/ou telle classe» (ETS, 1995, p. 4). Maintenant, on s'attend de plus en plus à ce que les résultats des examens — ou, du moins, de la plupart d'entre eux — éclairent d'abord l'élève lui-même sur ce qu'il comprend, sait ou est capable de faire, ainsi que ce sur quoi il doit concentrer ses efforts. L'un des changements les plus marquants dans ce sens a été le passage d'examens où l'accent est mis sur la comparaison des résultats entre les élèves (*norm-referenced tests*) à des examens où les apprentissages acquis sont évalués en fonction de normes et de critères établis à partir des connaissances, des habiletés, des

attitudes ou des autres types d'apprentissage dont la maîtrise est prévue (*criterion-referenced tests*).

Dans toutes les approches dont il est question dans cette étude, les modes d'évaluation, et même les modalités de cette évaluation, sont largement déterminés avant le début de la formation et intégrés à la démarche d'apprentissage que poursuit l'élève. Il y a interaction entre la pratique pédagogique et l'évaluation des apprentissages. Une évaluation appropriée doit « soutenir le processus d'enseignement », et non se situer plus ou moins en parallèle par rapport à lui (ETS, 1995, p. 5).

Parce que cette évaluation fait partie de la démarche d'apprentissage, et qu'elle constitue même un élément notable de cette démarche, il arrive que, par un glissement métonymique, on la confonde avec l'ensemble de la démarche. Ainsi, au début des années 1970 — et, parfois, encore aujourd'hui, surtout en formation professionnelle —, on considérait souvent comme équivalentes les appellations *competency-based education* et *performance-based education* (voir, par exemple, Burns and Klingstedt, 1972, p. 9, Nash, 1973 et Pratzner and Ryan, 1990, p. 783), le terme *performance* englobant aussi bien les contenus de formation reliés à un objectif d'apprentissage — ou, en d'autres termes, à une « performance » — que cet objectif lui-même. C'est un phénomène semblable qui se produit lorsque les « niveaux de compétence » (*competency levels*) définis pour évaluer avec plus de précision la compétence acquise se transforment en « compétences » (*competencies*) et que, à la limite, la compétence (au sens du fait pour une personne de maîtriser un art, une science, un sujet, un champ d'études ou une technologie) devient une accumulation de « compétences ». Rappelons, en passant, que, étant donné le genre de découpage du savoir auquel les trois premières approches mentionnées ci-dessus — l'enseignement programmé, l'éducation centrée sur la compétence et la pédagogie de la maîtrise — ont l'habitude de procéder, elles ont tendance à accorder peu d'attention aux ensembles plus vastes à l'intérieur desquels se situe ce savoir.

Aujourd'hui, on utilise le terme *performance-based* dans bien d'autres contextes que celui d'une éducation centrée sur la compétence, y compris en dehors du courant dont il est question dans ce rapport; le terme *performance* renvoie le plus souvent, non à un contenu de formation comme tel, mais à une activité à travers laquelle on évalue la maîtrise qu'une personne possède d'un savoir, d'une habileté ou de quelque autre objet d'apprentissage. Ce qui est mis en relief, c'est, par exemple, l'apprentissage lui-même (comme dans la dénomination *performance-based learning*), les exigences requises pour l'obtention d'un diplôme (*performance-based graduation requirements*) ou les normes et les critères relatifs à certains contenus (*performance-based standards*). Aussi, ce que l'on cherche à évaluer, c'est bien davantage ce qu'un élève peut *faire* que ce qu'il sait *au sujet de* ce qui doit être fait (voir ETS, 1995, p. 6).

La démonstration de la compétence acquise peut prendre plusieurs formes. Les approches décrites dans cette étude en fournissent de très nombreux exemples. Elle peut, par exemple, comme dans certains types d'enseignement programmé, être totalement intégrée à la démarche de formation; lorsqu'un élève a terminé telle unité d'enseignement, on considère qu'il en a acquis une maîtrise satisfaisante. Elle peut aussi, selon la matière en cause, consister dans la fabrication ou la manipulation d'un objet, la rédaction d'un essai, un exercice de simulation, la préparation et la réalisation d'un projet à l'intérieur de l'école ou d'un organisme social, etc. Dans tous les cas, l'évaluation doit être cohérente avec ce qui devait être appris, mais avec une préoccupation d'en vérifier, non la rétention brute mais la compréhension et la capacité d'application, et ce dans une situation réelle ou qui se rapproche le plus possible du réel. Le portfolio, qui réunit une sélection d'activités ou de travaux significatifs effectués durant une certaine période de temps, est de plus en plus considéré comme un moyen d'évaluation supérieur aux examens finaux traditionnels. Il est à noter que, dans ce cas comme dans l'enseignement programmé dont il a été question plus haut, même l'évaluation sommative — et non seulement l'évaluation formative — est pleinement intégrée dans la démarche de formation de l'élève.

3. Une éducation centrée sur la maîtrise des apprentissages

3.1 Un premier aperçu

Selon William G. Spady, qui est de beaucoup la personne la plus connue lorsqu'il est question de l'approche *Outcome-Based Education*, c'est en 1980 que, en tant que telle, celle-ci a commencé à prendre forme (voir Brandt, 1992-1993, p. 68). Toutefois, l'appellation circulait déjà depuis au moins 1978 (voir Guskey, 1994a, p. 5). Plusieurs des personnes qui, à partir de 1980, ont participé au premier réseau des *Outcome-Based Schools* étaient déjà familières avec la pédagogie de la maîtrise ou avaient, comme Spady lui-même, été associées au mouvement en faveur d'une approche de l'éducation centrée sur la compétence ou en avaient suivi de très près l'évolution (voir Brandt, 1992-1993, p. 68 et Spady, 1977).

Dans les années 1980, plusieurs expériences inspirées par une approche éducative centrée sur la maîtrise des apprentissages ont été amorcées dans des écoles, des districts scolaires et, même, des États (on pense ici, par exemple, à l'Oregon et au Minnesota). Dans d'autres cas, ce sont des projets innovateurs, en pédagogie de la maîtrise par exemple, qui ont été réorientés selon des perspectives plus larges (voir, par exemple, Brandt, 1994, p. 26). Cependant, l'article-choc publié en octobre 1988 sous la signature de Spady est l'un des tout premiers, sinon le premier, à effectuer, dans l'une des revues les plus lues dans les milieux de l'éducation, non seulement une vive critique de l'école aménagée en fonction du «calendrier» et d'une évaluation comparative des élèves établie selon une courbe en forme de cloche, mais aussi à mettre de l'avant un modèle différent qui possède déjà plusieurs des traits de la description d'ensemble que le même Spady en fera dans un volume six ans plus tard (1994b). Au moment où, au tournant des années 1990, l'intérêt pour une éducation centrée sur la maîtrise des apprentissages explose et où, désormais, «tout ce qui bouge s'appelle un *outcome* (voir Brandt, 1992-1993, p. 68), le mouvement pos-

sède un centre national de coordination et une publication — *Outcomes* justement! — et peut faire état de plusieurs expériences en cours ou dont la planification est déjà avancée.

Cette approche se situe certainement dans la continuité des trois approches décrites dans la section 1 ci-dessus, mais n'en est pas nécessairement la synthèse. En plus d'emprunter à d'autres courants de pensée, elle se distingue de ces approches en ceci que la problématique qui la justifie s'appuie, dans une mesure importante, sur le fait que ces approches elles-mêmes ne peuvent pas, à moyen ou à long terme, produire de résultats substantiels dans l'apprentissage des élèves, ou ne peuvent pas produire les résultats appropriés, si l'ensemble du système scolaire n'est pas repensé. Dans la plupart des cas, croit-on constater, les projets inspirés par l'enseignement programmé, une éducation centrée sur la compétence ou la pédagogie de la maîtrise, à la suite de premiers résultats prometteurs, s'enlisent et, pour cent raisons différentes, se dégradent. Cette problématique conduit les partisans d'une approche éducative centrée sur la maîtrise des apprentissages à proposer une réforme globale qui touche la pédagogie, mais aussi les structures, le curriculum, les modes d'évaluation de l'apprentissage, les fonctions des enseignants, l'utilisation des ressources, les modes de gestion, en bref «tous les aspects du processus décisionnel et des opérations d'un système scolaire» (Spady, 1994b, p. 25. Voir aussi, dans la ligne d'une application concrète, Boschee and Baron, 1993).

Dans la réalité, l'approche éducative centrée sur la maîtrise des apprentissages se présente sous plusieurs visages. À la suite de l'opposition enflammée que des projets concrets jugés trop vagues, apparemment peu soucieux d'assurer une solide formation dans les matières de base, trop peu respectueux des disciplines traditionnelles et trop imprégnés de valeurs «progressistes» ou «de gauche» ont soulevée en plusieurs endroits (en Pennsylvanie, en Virginie, dans le district scolaire de Littleton, au Colorado, etc.), en 1993 notamment, l'appellation *Outcome-Based Education*, et le terme *outcome* en particulier, ont, dans les années qui ont suivi, perdu beaucoup de leur popularité (voir, par exemple, Harp, 1993, Ol-

son, 1993, Bradley, 1994 et Seif, 1994). Des termes comme *results*, *goals*, *objectives* et d'autres encore ont remplacé le terme *outcome*. Par ailleurs, il importe de souligner que, si le filon qu'incarne William Spady est concrètement le plus important — et le seul sur lequel peut s'attarder cette étude —, il en existe d'autres dont la pensée est relativement élaborée et qui exercent une influence en propre; nous pensons ici plus spécialement à l'équipe de chercheurs et de praticiens de l'Université d'État du Michigan à East Lansing et de l'Université Stanford qui a publié le volume intitulé *Teaching for Understanding* (voir Cohen, McLaughlin and Talbert, 1993) et à celle regroupée autour du *Projet Zéro* de l'Université Harvard, qui a aussi, tout récemment, publié un volume portant le même titre (voir Stone Wiske, 1998).

Dans les circonstances, c'est le volume publié par William Spady en 1994 qui a paru la meilleure source. Les articles qu'il a écrits, seul ou, dans un cas, avec Kit J. Marshall et, dans un autre, avec Charles Schwahn, et dont les coordonnées figurent dans nos références, ont aussi contribué à éclairer le contenu de ce volume et fourni certains renseignements.

La prochaine sous-section dégage les principales caractéristiques de l'approche centrée sur la maîtrise des apprentissages et la suivante apporte quelques clarifications et précisions complémentaires.

3.2 Les principales caractéristiques

William Spady résume dans une pyramide à cinq niveaux ce qui caractérise une organisation scolaire (soit un district, une école, éventuellement une classe⁶, etc.) qui a fait de la maîtrise des apprentissages par les élèves son fondement.

⁶ Étant donné ses caractéristiques, l'approche «Outcome-Based Education» est destinée en priorité à une organisation scolaire d'une certaine ampleur — un État ou un district scolaire, par exemple —, mais elle peut aussi s'appliquer directement dans une école. Malgré sa préférence pour une implantation qui implique au moins le district scolaire, Spady fait lui-même état, dans son volume, d'une expérience très réussie dans un seul groupe-classe de mathématiques d'une école secondaire (voir Spady, 1994b, p. 19-20. Voir aussi, dans une veine similaire, p. 132-139).

Cette synthèse comprend un paradigme, deux buts, trois prémisses, quatre principes opérationnels et cinq domaines d'intervention ou fonctions. Voici un mot sur chacun de ces éléments.

3.2.1 Le paradigme

Ce paradigme affirme que ce que les élèves apprennent, et qu'ils apprennent vraiment, est plus important que le moment où ils l'apprennent et la manière dont cet apprentissage se fait. Un paradigme étant «une façon de voir et de faire quelque chose en demeurant cohérent avec le point de vue adopté» (Spady, 1994b, p. 8), il s'ensuit que toutes les décisions qui seront prises et les modes d'action qui seront adoptés par l'organisation scolaire en cause auront comme base cette orientation.

3.2.2 Les buts

Une organisation scolaire centrée sur la maîtrise des apprentissages :

- «s'assure que tous les élèves acquièrent les connaissances, la compétence et les qualités qui seront nécessaires à leur réussite lorsqu'ils auront quitté le système scolaire;
- prévoit des structures et des modes de fonctionnement tels que tous les élèves concernés acquièrent ces apprentissages au maximum de leurs possibilités» (*id.*, p. 9).

3.2.3 Les prémisses

Les prémisses retenues s'appuient, selon Spady, sur un imposant corpus de recherches en éducation et la pratique d'un grand nombre d'éducateurs et d'éducatrices. Elles se résument ainsi :

- «Tous les élèves peuvent apprendre et réussir, mais pas tous le même jour, ni en empruntant la même route.
- Un apprentissage réussi prépare à un apprentissage encore mieux réussi.

- Les écoles contrôlent les conditions qui affectent directement la réussite de l'apprentissage scolaire» (*ibid.*).

3.2.4 Les principes opérationnels

Ces principes constituent le «cœur» d'une éducation centrée sur la maîtrise des apprentissages. Ce sont eux qui servent de «guides» dans le processus de décision et la conduite de l'action (*id.*, p. 10). Ils doivent être appliqués simultanément et d'une manière cohérente, systématique et créatrice. Ces principes sont les suivants :

- **Une orientation claire vers la maîtrise d'apprentissages terminaux significatifs.**
- **Un apprentissage soutenu dans des voies diverses et par de multiples moyens.**
- **Des attentes élevées à l'égard de tous les élèves.**
- **Une planification effectuée à partir des apprentissages terminaux visés.**

Premier principe : Une orientation claire vers la maîtrise d'apprentissages terminaux significatifs

Ce principe est «le plus important et le plus fondamental» (*id.*, p. 11). Ses implications principales sont les suivantes :

- Il aide les éducateurs et les éducatrices à se donner une vue précise de l'apprentissage dont les élèves devront démontrer la maîtrise.
- La planification de l'enseignement et l'évaluation de l'apprentissage s'effectuent en priorité en fonction de la réussite de cette démonstration par les élèves.
- L'apprentissage désiré détermine la planification et l'implantation du curriculum, de l'enseignement et de l'évaluation des apprentissages.
- Dès le début de son enseignement en classe, l'enseignant présente et explicite ce qui est at-

tendu comme apprentissage et revient régulièrement sur le sujet. L'objectif visé étant connu clairement de tous, élèves et enseignant peuvent alors faire équipe pour l'atteindre.

Deuxième principe : Un apprentissage soutenu dans des voies diverses et par de multiples moyens

Ce principe implique que les élèves ont plus qu'une chance de faire des apprentissages importants et de démontrer la maîtrise qu'ils en ont. Il comprend cinq dimensions :

- le temps dont les élèves disposent pour faire un apprentissage, individuellement, en classe, avec des pairs ou autrement;
- les méthodes et les stratégies d'enseignement;
- l'appui et l'élargissement qu'apportent à ce principe les trois autres;
- l'établissement, en relation avec les contenus, de normes et de critères identiques pour tous les élèves et qui, en conséquence, comme dans le scoutisme, n'imposent aucune limite quant au nombre d'élèves qui peuvent réussir à tel ou tel niveau;
- l'accès de tous les élèves à au moins toutes les expériences et à toutes les ressources d'apprentissage considérées comme essentielles.

Troisième principe : Des attentes élevées à l'égard de tous les élèves

Ce principe suggère que l'on rende plus difficile le défi auquel les élèves sont exposés et que l'on relève la norme définissant ce qui est considéré comme une maîtrise acceptable. Son application suppose qu'il n'existe aucune forme, directe ou indirecte, de «quota» concernant le nombre d'élèves susceptibles d'atteindre cette maîtrise ou de la dépasser, ni de programmes ou de cours moins exigeants destinés à des groupes particuliers d'élèves.

Quatrième principe : Une planification effectuée à partir des apprentissages terminaux visés

Ce principe signifie que la planification du curriculum et de l'enseignement adopte comme point d'appui ce que l'on veut que les élèves sachent et soient capables de faire après avoir suivi ce curriculum et cet enseignement. Les apprentissages à prévoir au cours de ce processus de planification sont de deux sortes : les uns sont dits terminaux (*culminating outcomes*) et les autres intermédiaires (*enabling outcomes*). La détermination des apprentissages terminaux doit se faire avec le plus grand soin, car ce sont eux qui expriment avec le plus de clarté la mission que se donne et les engagements réels que prend une organisation scolaire. C'est en fonction de ces apprentissages que sont choisis et ordonnés les apprentissages intermédiaires. Aucun apprentissage jugé utile, mais non nécessaire, n'est retenu.

3.2.5 Les domaines d'intervention ou fonctions

Envisagée dans sa totalité, une organisation scolaire centrée sur la maîtrise des apprentissages par les élèves a pour fonctions de définir les apprentissages terminaux significatifs requis, d'élaborer le curriculum approprié, d'assurer un enseignement conséquent, de consigner les résultats obtenus et de sanctionner l'acquis de chaque élève. Les apprentissages terminaux, dont la définition fait l'objet de la première fonction, imprègnent les quatre autres.

3.3 Clarifications et précisions complémentaires

3.3.1 L'idée de base

Dans une organisation scolaire centrée sur la maîtrise des apprentissages, «tout converge clairement vers ce que tous les élèves doivent être capables de réussir à la fin de leurs expériences d'apprentissage et est organisé en fonction de ce but. Cela signifie que l'on se donne au point de départ une vue claire de ce que les élèves doivent

pouvoir accomplir et que, par la suite, on prévoit un curriculum, un enseignement et un mode d'évaluation qui assurent que, ultimement, cet apprentissage se produira» (*id.*, p. 1). La priorité, ce sont «les fins, les buts, l'apprentissage, la maîtrise démontrée et les résultats» (*id.*, p. 3).

3.3.2 Qu'est-ce qu'un apprentissage «significatif»?

Un apprentissage acquis «n'est pas une accumulation d'apprentissages antérieurs ou le résultat moyen obtenu à la suite de ces apprentissages, mais une démonstration par les apprenants de ce qu'ils savent faire une fois qu'ils ont effectué et réussi toutes ces expériences» (*id.*, p. 49). Ainsi, les apprentissages que l'on a en vue, «ce n'est pas simplement ce dont les élèves se souviennent ou ce qu'ils croient, ressentent, connaissent ou comprennent», mais «plutôt ce que les élèves peuvent faire avec ce qu'ils connaissent et ce qu'ils comprennent» (*ibid.*). Ce sont, en d'autres mots encore, «des actions et des démonstrations qui synthétisent et reflètent la compétence d'un apprenant lorsqu'il applique une idée ou utilise un contenu, une information ou des outils avec succès» (*id.*, p. 2). Quant aux apprentissages terminaux, ils seront considérés comme «significatifs» s'ils intègrent «des choses» «dont les élèves se souviendront et qu'ils seront encore capables de faire longtemps après avoir étudié un curriculum en particulier» et qui «sont réellement importantes pour leurs études et leur carrière futures» (*id.*, p. 51).

Pour que de tels apprentissages se produisent, les contenus de la formation seront notamment sélectionnés en fonction des rôles fondamentaux que toute personne sera, selon toute probabilité, appelée à remplir comme adulte dans une société de l'information. Spady définit dix de ces rôles, qu'il divise en deux groupes; il qualifie les cinq premiers d'interpersonnels ou sociaux et les cinq autres de techniques ou stratégiques. Ces rôles, dont ni la liste, ni la formulation ne doivent être considérées comme définitives, constituent autant de capacités d'action dont le déploiement exige la prise en compte de multiples éléments et facteurs : des idées, des émotions, des habiletés,

des résistances, du temps, de l'information, des ressources diverses, des résultats à atteindre, etc. Dans le domaine interpersonnel ou social, les contenus retenus doivent rendre l'élève de plus en plus capable d'écouter et de communiquer, d'enseigner et d'agir comme «mentor», de contribuer à la qualité de la vie d'autres personnes, de s'intégrer dans une équipe et de diriger ou d'organiser. Sur un plan plus technique, ou stratégique, la préparation à remplir de tels rôles suppose une capacité d'apprendre et de penser, de faire appel aux apprentissages et aux outils requis par les circonstances, de déceler un problème et de lui apporter une solution, de planifier et, enfin, de créer et de produire avec une préoccupation d'innovation (voir *id.*, p. 65-73 et 1994a).

3.3.3 *Le curriculum*

Dans une éducation centrée sur la maîtrise des apprentissages, «on développe des curriculums qui mettent constamment en relation contenus et concepts, d'une matière à l'autre et d'une classe à l'autre, et qui exigent que les élèves fassent couramment ce genre de liens et en démontrent l'existence» (Spady, 1994b, p. 38).

Ce curriculum se présente comme un tout intégré, mais il n'en comprend pas moins, pour l'essentiel, trois types de contenus dont il importe de toujours s'assurer la présence dans la planification de l'enseignement et l'enseignement lui-même. Les contenus qui définissent le plus profondément un curriculum, et qui sont aussi, incidemment, les plus visibles, ce sont ces apprentissages intermédiaires et terminaux, de caractère synthétique et formulés en termes de démonstrations à faire ou de «performances» à effectuer. Dans un système scolaire avancé, ces apprentissages s'articulent autour de rôles et de responsabilités dans la vie similaires à ceux dont il a été question ci-dessus. Un second type de contenus a comme assise les notions, les théories, les faits, les manières de faire et les autres connaissances et habiletés qui, dans un champ d'études donné, sont requis pour la réalisation de la démonstration ou de la performance prévues. Enfin, l'éducation qui prépare au 21^e siècle exige, comme celle du 20^e, la maîtrise de connaissances et

d'habiletés de base en lecture, en écriture, en communication verbale et en mathématiques (voir *id.*, p. 60-61, 179 et *passim*).

3.3.4 *La complexité des apprentissages souhaités*

William Spady utilise l'escalade d'une montagne comme métaphore pour illustrer la nature et le degré de complexité des apprentissages souhaités dans un système scolaire centré sur la maîtrise des apprentissages. Cette montagne comprend trois zones et chacune de ces zones deux degrés de complexité. La première zone correspond sensiblement à ce qui se fait couramment dans une école traditionnelle. Ainsi, les élèves apprennent à nommer correctement les fleuves et les rivières d'une région donnée ou à résumer l'intrigue d'un roman. On met l'accent sur des habiletés très spécifiques reliées à des segments limités de contenus ou, si l'on s'élève au second degré de complexité, sur des activités un peu plus complexes, mais «prédéfinies et préstructurées par l'enseignant ou l'enseignante» (*id.*, p. 63). Ce qui importe, ce sont avant tout des contenus définis au préalable comme essentiels et les habiletés que leur maîtrise requiert. Dans la zone intermédiaire de la montagne, dite aussi zone de transition, on se concentre davantage sur le développement d'habiletés complexes, notamment intellectuelles, et la capacité de l'élève d'effectuer des activités relativement exigeantes et non clairement définies par l'enseignant. En conséquence, l'élève est invité, par exemple, à analyser, à comparer, à cerner un problème et à lui trouver une solution, à préparer une communication ou à planifier une activité qui implique la participation de plusieurs personnes. Ce que l'on a en vue, c'est, pour reprendre une terminologie bien connue, une formation générale de base. Enfin, le sommet de la montagne est la zone de l'école «transformée», où les apprentissages sont d'abord formulés en termes de performances complexes et de responsabilités concrètes ou de rôles dans la vie (au sein de la famille, du monde du travail, d'institutions sociopolitiques, d'activités de loisir, etc.). Alors que, dans la première zone, on se soucie principalement de la maîtrise d'un contenu et, dans la seconde, de l'acquisition d'une certaine compétence générale, c'est un apprentis-

sage situé dans un contexte, en l'occurrence un contexte aussi proche que possible du mouvement de la vie, qui fait l'objet d'une préoccupa-

tion toute particulière dans la troisième zone (voir *id.*, p. 61-65, Spady and Marshall, 1991 et Spady, 1994a, p. 19-21).

CHAPITRE II

Au Québec, quels choix?

Introduction

Le chapitre I a rappelé, en relation avec l'évolution du curriculum du système scolaire américain depuis plus de quarante ans, un courant de pensée majeur et quatre des principales approches à travers lesquelles il est entré dans les écoles. Ces approches, toutes marquées par l'amélioration du curriculum et l'efficacité de ses résultats dans la formation des élèves, sont, rappelons-le, l'enseignement programmé, l'éducation centrée sur la compétence, la pédagogie de la maîtrise et l'éducation centrée sur la maîtrise des apprentissages. Étant donné la raison d'être de cette étude, une attention particulière a été accordée à la dernière des approches mentionnées, qui est aussi dans le temps la plus récente.

L'objet de ce deuxième chapitre consiste, en premier lieu, à essayer de voir dans quelle mesure et sur quels points le document d'orientation sur le futur curriculum québécois publié par le ministère de l'Éducation et intitulé : *L'École, tout un programme. Énoncé de politique éducative* (Ministère de l'Éducation, 1997) a été influencé par ce courant de pensée et, plus spécialement, par l'approche éducative centrée sur la maîtrise des apprentissages. En second lieu, ce chapitre tente de cerner quelle contribution cette dernière approche pourrait éventuellement apporter à la rénovation de certains aspects du curriculum québécois.

Pour atteindre le premier de ces objectifs, il a fallu, par la force des choses, procéder à une analyse critique de l'énoncé de politique. Comme on le verra, la réalisation de ce travail s'est butée à une difficulté considérable, soit l'imprécision, sur plusieurs orientations de fond, du contenu de l'énoncé. Étant donné, d'une part, l'importance de ce document dans les efforts de réforme en cours au Québec et, d'autre part, le fait que la recherche de la clarté et de la cohérence du curriculum se situe au cœur de l'approche éducative centrée sur la maîtrise des apprentissages, les deux premières sections de ce chapitre, consa-

crées respectivement à «la clarté du propos» et au «cadre général de référence» de l'énoncé de politique, se sont imposées tout naturellement. Par la suite, toujours en s'appuyant sur les caractéristiques d'une approche éducative centrée sur la maîtrise des apprentissages, deux autres sections abordent plus directement des orientations relatives au curriculum; la première d'entre elles porte sur «le genre de curriculum» et la seconde sur «les ressources et les stratégies pédagogiques».

Les références étant nombreuses et se rapportant quasi toutes à un même document : *L'École, tout un programme*, nous avons utilisé dans ce chapitre, pour toute référence à ce document, une façon de faire simplifiée, soit seulement une mention de la page, du paragraphe et, dans quelques cas, d'une précision complémentaire.

1. La clarté du propos

Historiquement, l'un des principaux apports du volume déjà cité de Ralph Tyler : *Basic Principles of Curriculum and Instruction* a été d'introduire plus de clarté et de rigueur dans l'élaboration de tout curriculum et de toute composante d'un curriculum. Une préoccupation similaire de transparence et de précision a, depuis le milieu des années 1950, animé l'ensemble du courant de pensée décrit dans le chapitre I. L'un des principaux traits caractéristiques de ce courant a justement été de promouvoir de telles exigences dans la définition des termes et au regard de la formulation des objectifs, de la sélection des contenus de la formation, de l'organisation des apprentissages à maîtriser, du choix des stratégies et des moyens pédagogiques à utiliser et de l'établissement de critères permettant d'évaluer dans quelle mesure les apprentissages prévus avaient été effectués.

Étudié à l'aune de ces exigences, *L'École, tout un programme* soulève des interrogations sérieuses. À première vue, ce document paraît facile à lire et à comprendre : il est bref (à peine 25 pages de

texte), sa présentation est aérée et les sous-titres sont nombreux et bien mis en relief. En réalité, si ce document se parcourt facilement, la compréhension de ce qu'il propose constitue un laborieux casse-tête et une expérience frustrante. Selon nous, deux raisons surtout expliquent cette situation. La première tient aux faiblesses du cadre général de référence; la section 2, ci-après, y est consacrée. Une autre raison est la manière dont on utilise un bon nombre des concepts, à commencer par les plus fondamentaux, qui, en principe, structurent ce document et lui donnent son sens. Cette section s'arrête sur deux de ces concepts jugés particulièrement significatifs : «de base» et «compétences». Toutefois, l'analyse de l'utilisation que l'on fait de ces concepts conduit à attirer l'attention sur quelques autres, également importants, avec lesquels ils entretiennent des liens.

1.1 « De base »

Ce terme est l'un des pivots de l'énoncé de politique *L'école, tout un programme*. Il revient à plus de 15 reprises et, fait plus notable, il sert à qualifier 11 termes qui appartiennent au vocabulaire «constitutif» de l'énoncé. Ce que l'on qualifie de «de base», ce sont les termes éducation, formation, formation commune, école, enseignement, savoirs, matières, apprentissages, programme, curriculum national et matériel (didactique).

On peut s'étonner que, dans cet énoncé, autant d'éléments ou d'aspects du système scolaire soient définis ou jugés comme étant «de base», mais ce n'est pas cette question qui revêt ici le plus d'importance. Ce qui importe bien davantage dans les circonstances, c'est de savoir ce que l'énoncé met sous le concept de «de base». Un effort de recherche dans ce sens est d'autant plus justifié que de nombreux indices laissent croire que l'on a voulu, de cette manière, marquer fermement certaines intentions.

Une lecture ordinaire ne permettant pas de saisir ce que l'énoncé de politique éducative *L'École, tout un programme* inclut sous le terme «de base», essayons donc de voir ce qui en est en utilisant une approche plus méthodique.

- a) Alors que, depuis de nombreuses années, l'expression «éducation de base» s'emploie surtout en éducation des adultes (où on l'applique à une éducation centrée sur les apprentissages linguistiques et mathématiques et certaines autres connaissances et habiletés que requiert une insertion dans la société), on l'utilise ici (p. 9, dernier paragraphe) pour signifier la plus grande partie de la formation offerte aux jeunes depuis la maternelle jusqu'à la fin de la 3^e année du secondaire.

Par ailleurs, l'expression «formation de base» (p. 25, 2^e et 3^e paragraphe) recouvre l'éducation de base et, en plus, au deuxième cycle de l'enseignement secondaire, «un tronc commun d'apprentissages dans les matières de base» (2^e paragraphe). En outre, le paragraphe suivant précise que «le second cycle du secondaire ouvre sur la diversification de la *formation de base*, autant en formation générale⁷ qu'en *formation professionnelle*». (Les italiques sont de nous.)

Il y a sans doute lieu de s'interroger sur la pertinence d'une telle distinction entre «éducation de base» et «formation de base», mais il faut en signaler une autre entre «formation de base commune» et «formation diversifiée» (p. 20, 1^{er} paragraphe). La première «va de la première année du primaire à la fin du premier cycle du secondaire», tandis que la seconde est propre «au second cycle du secondaire». Toutefois, deux paragraphes plus loin, on précise que l'on doit «désormais» inclure aussi l'éducation préscolaire dans la formation de base commune.

On peut résumer ainsi ce que révèle une analyse de ces divers passages (et de quelques autres qui les confirment et qu'il serait trop long de citer ici) :

- Le sens des expressions «éducation de base» et «formation de base *commune*» est très pro-

⁷ Peut-être n'est-il pas sans intérêt de noter que le terme «formation générale» n'est utilisé dans tout l'énoncé qu'à deux reprises et uniquement en couple avec la «formation professionnelle» (p. 25, 3^e paragraphe, début et dernier tiret). Aussi, dans le contexte, le terme possède un caractère essentiellement administratif.

che. Toutes deux renvoient à la plus grande partie — ou, peut-être, à la totalité (comparer, par exemple, p. 9, dernier paragraphe et 20, 1^{er} paragraphe) — de la formation offerte avant le deuxième cycle du secondaire.

- La «formation de base» comprend l'éducation de base (ou, ce qui revient au même, la formation de base commune) et un tronc commun d'apprentissages propre au deuxième cycle du secondaire.
 - Enfin, il existe une «formation diversifiée», qui est propre au deuxième cycle du secondaire. Cette formation peut être «de base», «autant en formation générale qu'en formation professionnelle» (p. 25, 3^e paragraphe), et, puisque le deuxième cycle du secondaire conduit également à une formation professionnelle, peut aussi être autre. L'expression «de base» renvoie sans doute ici au tronc commun qui figure dans la grille-matières du second cycle de l'enseignement secondaire (p. 26).
- b) À la page 25 (2^e paragraphe) de l'énoncé de politique, et seulement à cet endroit, il est question de «matières de base». On décrit alors le tronc commun déjà mentionné (en **a**) du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. En font «notamment» partie, écrit-on, les langues, les mathématiques, l'histoire et l'éducation à la citoyenneté, la connaissance du monde contemporain et les sciences. Dans la grille-matières du second cycle de l'enseignement secondaire (p. 26), le même tronc commun est décrit comme comprenant, en plus des matières mentionnées ci-dessus, l'éducation physique et l'éducation à la santé, l'enseignement moral et religieux et l'enseignement moral. Compte tenu du «notamment» déjà signalé, on peut raisonnablement conclure qu'il n'existe pas, dans l'énoncé, de différence entre le sens que l'on donne à «matières de base» et la liste des matières du tronc commun du deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Cependant, il existe aussi des «matières essentielles». Comme le précédent, ce terme n'ap-

paraît qu'une seule fois. Il figure dans la définition que l'on donne du «temps comparé», dans une note placée sous la grille-matières du primaire (p. 22). Selon l'interprétation la plus probable, ce terme englobe toutes les matières explicitement mentionnées dans cette grille-matières.

Les «matières à option» forment une troisième catégorie de matières. En 3^e secondaire, l'élève peut accumuler six unités en faisant un choix «dans au plus deux des quatre programmes suivants : Arts, Technologie, Langue moderne ou programme local» (p. 23, 2^e paragraphe)⁸. Au second cycle du secondaire, des matières à option sont prévues dans chacun des «domaines» ou «champs» disciplinaires que sont «les langues, l'univers social, les sciences, les mathématiques et la technologie, les arts (et) le développement personnel» (p. 25, 3^e paragraphe). À ces domaines, s'ajoute la formation professionnelle (*ibid.*).

En résumé, il ressort de cette analyse que, pour autant qu'il soit possible de tirer des conclusions,

- l'expression «matières de base» ne s'applique qu'au second cycle du secondaire et la liste de ces matières équivaut au tronc commun propre à ce cycle;
- pour l'ensemble des matières que mentionne la grille-matières du primaire, on emploie plutôt l'expression «matières essentielles»;
- l'expression «matières à option» comprend l'ensemble de la formation professionnelle, trois matières ou un programme local parmi lesquels un élève de 3^e secondaire peut choisir et un certain nombre de matières autres que de formation professionnelle pour lesquelles un élève du second cycle du secondaire peut opter.

⁸ Dans la grille-matières du premier cycle de l'enseignement secondaire, on présente ainsi les matières à option de 3^e secondaire : «Arts, ou Technologie ou Langue moderne ou programme local» (p. 24). Si vous n'aviez pas déjà lu l'interprétation de la page 23, est-ce celle que vous auriez donnée à partir de cette formulation?

c) Au chapitre des distinctions, l'énoncé de politique en suggère une autre entre «curriculum national de base» et «curriculum national». L'indice le plus précis que fournit le texte pour permettre la clarification de la portée de cette distinction est la définition qu'il donne d'un «curriculum national». Cette définition stipule que «les principales composantes» de ce curriculum sont la grille-matières, les programmes d'études, les modes d'évaluation et le matériel didactique (p. 14, 2^e paragraphe). Dans le passage où on utilise le terme «curriculum de base» (p. 9, 4^e paragraphe), on affirme que l'État doit «définir» un tel curriculum, tandis que les établissements doivent «offrir» divers types de cheminements scolaires. Cela ne renseigne pas directement sur la portée que l'on donne à «curriculum national de base», mais incite à croire que cette portée est, comme dans la définition de «curriculum national», très large.

À deux autres endroits dans le texte (p. 20, 2^e paragraphe et 28, 3^e paragraphe), l'utilisation que l'on fait du terme «curriculum national» semble confirmer qu'on lui prête un sens plutôt extensif. Cependant, l'affirmation voulant que «curriculum national, marge de manœuvre individuelle (des enseignants et des enseignantes) et partenariat sont des réalités qu'il faut concilier» (p. 27, 1^{er} paragraphe) laisse supposer que le contenu de ce curriculum aura quand même certaines limites.

Tout compte fait, il ne semble donc pas exister de distinction marquée entre les termes «curriculum national de base» et «curriculum national», mais l'extension que l'on donne à ce dernier terme demeure ambiguë.

d) Les expressions «école de base», «enseignement de base», «programme de base» et «matériel de base» ne reviennent toutes qu'une seule fois et, dans chaque cas, avec peu de détails.

L'expression «école de base» est, assez paradoxalement, la plus difficile à déchiffrer. Selon la façon dont on interprète le contexte où on l'emploie (p. 15, 1^{er} paragraphe), on peut

comprendre qu'il s'agit de l'école primaire et de l'école secondaire du premier cycle ou de l'ensemble de l'école primaire et secondaire.

C'est dans un passage sur les arts que l'on fait appel à l'expression «enseignement de base» ou, plus précisément, «enseignement de base commun» (p. 18, 1^{er} paragraphe). Cet «enseignement» comprend les arts plastiques et la musique.

Par ailleurs, c'est en mathématiques que l'on parle d'un «programme de base» (p. 25, 3^e paragraphe). On distingue ainsi un programme d'études de 4^e et de 5^e secondaire du «programme intermédiaire de mathématiques» dont on propose l'introduction dans les mêmes années.

Quant au «matériel de base», on envisage d'en revoir la définition dans le cadre d'une révision plus large sur l'évaluation et l'approbation du matériel didactique (p. 34, 3^e paragraphe). Le contexte ne permet pas de préciser en quoi consiste le matériel didactique «de base» et celui qui est autre que «de base».

e) Enfin, l'énoncé de politique utilise à une reprise le terme «savoirs de base essentiels» et à deux reprises celui d'«apprentissage de base». En fait, un paragraphe consacré aux buts de l'enseignement primaire contient les deux termes (p. 20, 4^e paragraphe). Il en ressort que le terme «apprentissage de base» couvre un champ plus large que le terme «savoirs de base essentiels». En effet, en plus de ceux-ci, les apprentissages de base comprennent l'apprentissage de méthodes de travail et l'initiation à d'autres contenus de formation et à certains éléments de la vie en société. On ne sait cependant pas, pour autant, ce que l'on entend par «savoirs de base essentiels». Quant au terme «apprentissage de base», il semble évident, à la lecture du paragraphe dont il vient d'être question, qu'il s'applique exclusivement au primaire. Toutefois, si on se reporte à la page 31 (2^e paragraphe, 2^e tiret), on découvre que ces apprentissages courent jusqu'à la fin de la 3^e année du secondaire.

Aux «apprentissages de base» et aux «savoirs de base essentiels», s'ajoutent, parmi les sortes d'apprentissages, les apprentissages essentiels et les apprentissages fondamentaux et, parmi les sortes de savoirs, les savoirs fondamentaux, les savoirs essentiels, les savoirs complexes et les savoirs élémentaires.

Les «apprentissages essentiels» sont «ceux dont dépend le succès ou l'échec des élèves : la maîtrise de la langue maternelle et d'une langue seconde, la maîtrise des éléments principaux des mathématiques, la connaissance de son histoire, l'initiation aux langages artistiques, l'appropriation de la base des sciences et l'acquisition de méthodes de travail» (p. 13, 3^e paragraphe). Quelques pages plus loin, on donne cependant une signification beaucoup plus large au terme «apprentissages essentiels». En effet, on affirme que ceux-ci «se définissent par les grands domaines d'apprentissage disciplinaires et par les compétences transversales» (p. 16, 2^e paragraphe). Suivent trois pages et demie consacrées à ces domaines et à ces compétences. On en fait donc, d'une manière quelque peu inattendue en regard de la partie de l'énoncé qui précède, l'un des concepts clefs de l'énoncé. Même le paragraphe juste au-dessus, qui met en relation «apprentissages essentiels» et «savoirs fondamentaux», ne laisse pas soupçonner, loin de là, une telle extension du terme. Peut-être y a-t-il lieu de signaler que, dans tout le reste du document, le terme «apprentissages essentiels» ne réapparaît plus. Tel que déjà signalé, on utilise aussi le terme «apprentissages fondamentaux» (p. 13, 1^{er} paragraphe), mais une fois seulement et sans en préciser d'aucune manière le sens.

À la page 13 (3^e paragraphe), les «savoirs fondamentaux» sont présentés comme l'une des composantes des apprentissages essentiels (les deux autres étant les compétences méthodologiques et les habiletés intellectuelles). Cette composante comprend un certain nombre de matières d'enseignement (déjà énumérées au début du paragraphe précédent). Dans le premier paragraphe de la page 16, également évoqué ci-dessus, on reprend le terme «savoirs

fondamentaux», mais l'allusion que l'on fait à la capacité de lire et d'écrire semble suggérer un sens plus restreint qu'à la page 13. Par ailleurs, un autre passage de l'énoncé spécifie que l'éducation physique et l'éducation à la santé font aussi partie des savoirs fondamentaux, tout comme des savoirs élémentaires (p. 18, 3^e paragraphe).

L'introduction de *L'école, tout un programme* est le seul endroit où il est fait mention de «savoirs essentiels» et de «savoirs complexes». En outre, on introduit la notion de «savoirs élémentaires», sur laquelle on reviendra à deux reprises par la suite. Ce passage de l'introduction se lit ainsi : «[...] dans une société où les savoirs occupent et occuperont une place centrale, tous les élèves doivent pouvoir accéder à la maîtrise de savoirs essentiels, et même de savoirs complexes, mais en premier lieu à la maîtrise de savoirs élémentaires» (p. 3, 4^e paragraphe). Comme «savoirs élémentaires», on mentionne «certains savoirs mathématiques», la lecture et l'écriture (p. 17, 1^{er} paragraphe), de même que les savoirs qui sont reliés à l'éducation physique et à l'éducation à la santé (p. 18, 3^e paragraphe).

Cette analyse permet de dégager les points suivants :

- L'énoncé de politique distingue parmi les savoirs — un terme que l'énoncé utilise comme tel à quelques reprises, tantôt dans un sens très large et tantôt dans un sens restreint (voir p. 3, 4^e paragraphe, 9, 2^e paragraphe, 15, 1^{er} paragraphe et 20, 4^e et 5^e paragraphes) — des savoirs de base essentiels, des savoirs fondamentaux, des savoirs essentiels, des savoirs complexes et des savoirs élémentaires. Le genre de contenus que comprennent les termes «savoirs fondamentaux» et «savoirs de base essentiels» paraît très semblable, mais on emploie le premier terme lorsqu'il est question de l'ensemble du système scolaire (p. 13, 3^e paragraphe) et le second lorsqu'il est question de l'enseignement primaire seulement (p. 20, 4^e paragraphe). D'autre part, l'introduction de l'énoncé suggère une hiérarchie entre les

savoirs élémentaires, les savoirs essentiels et les savoirs complexes (p. 3, 4^e paragraphe), mais, dans la suite du document, on ne reprend à aucun moment les termes «savoirs essentiels» et «savoirs complexes». Quant aux savoirs élémentaires, ils comprennent des éléments de lecture, d'écriture, de mathématiques, d'éducation physique et d'éducation à la santé (p. 17, 1^{er} paragraphe et 18, 3^e paragraphe).

- Parmi les apprentissages, l'énoncé de politique différencie des apprentissages de base, des apprentissages essentiels et des apprentissages fondamentaux. Ces derniers (p. 13, 1^{er} paragraphe) semblent comprendre une gamme d'apprentissages assez étendue, mais l'énoncé ne comporte aucune précision sur le sujet. Les apprentissages essentiels concernent les langues, les mathématiques, l'histoire, les arts, les sciences et l'«acquisition de méthodes de travail» (p. 13, 3^e paragraphe), mais ils constituent également l'un des principaux concepts de l'énoncé; à ce titre, ils renvoient à l'ensemble des contenus de formation de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, subdivisés en grands domaines d'apprentissage disciplinaires et en domaine des compétences transversales (p. 16, 2^e paragraphe).
- On ne définit pas aussi explicitement ce que recouvre le concept d'«apprentissage de base» et le sens qu'on lui donne est incertain; à un endroit (p. 20, 4^e paragraphe), il s'agit des apprentissages qui, dans l'enseignement primaire, contribuent au développement de l'autonomie intellectuelle de chaque élève et lui permettront «d'aborder les savoirs qui lui seront proposés par l'école secondaire», tandis qu'à un autre endroit (p. 31, 2^e paragraphe), il est tout aussi clair que ces apprentissages font partie du curriculum jusqu'à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire.

1.2 « Compétences »

Le terme «compétences» (au pluriel)⁹ constitue une autre des clefs de l'énoncé de politique *L'École, tout un programme*. On prévoit même que l'acquisition de compétences sera l'un des axes majeurs d'un curriculum rénové. Il s'avère donc important de savoir quelle définition on en donne et de voir de quelle manière on en traite.

Ce qui frappe tout d'abord, à la lecture de l'énoncé de politique, c'est la diversité des catégories de compétences. En effet, selon l'énoncé, il existe des compétences disciplinaires, professionnelles, transversales, méthodologiques, intellectuelles, liées aux attitudes et aux comportements, et linguistiques, sans compter les compétences tout court, que l'on présente comme formant couple avec les connaissances et dont le sens semble s'apparenter à celui que l'on donne habituellement, au Québec, à «habiletés» (voir p. 27, 2^e paragraphe).

On note aussi qu'un bloc important de ces catégories de compétences est lui-même regroupé à l'intérieur d'une catégorie plus large appelée «compétences transversales». Ces catégories de compétences sont les compétences intellectuelles, les compétences méthodologiques, les compétences liées aux attitudes et aux comportements et les compétences linguistiques (p. 18-19, «Le domaine des compétences transversales»). On considère que ces compétences «ne relèvent pas du domaine exclusif de l'enseignement des disciplines» et «doivent donc être présentes dans l'ensemble des activités éducatives organisées par l'école» (p. 18, 4^e paragraphe). Dans le même passage, on considère les compétences et les attitudes comme deux réalités distinctes (voir aussi, dans le même sens, p. 28, 1^{er} paragraphe), mais, par la suite, on inclut les attitudes (selon toute

⁹ Dans *L'École, tout un programme*, le terme «compétence» n'est utilisé qu'une seule fois au singulier, dans un passage où on souligne que l'aménagement du curriculum «doit permettre aux enseignants et enseignantes d'exercer leur autonomie et leur «compétence» (p. 15, 2^e paragraphe. L'italique est de nous.) Cet emploi du terme compétence dans le sens, classique, d'une personne qui possède une maîtrise approfondie d'un art, d'une science ou d'un sujet d'une certaine ampleur ne pose ici aucun problème.

apparence, les mêmes) parmi les compétences (p. 19, 1^{er} paragraphe). L'affirmation voulant que «la préoccupation de l'éducation aux valeurs» fasse, elle aussi, «partie des compétences transversales dont on tient compte dans les autres matières ou disciplines (que l'enseignement moral et religieux et l'enseignement moral), ou dans certaines activités se déroulant à l'école» (p. 18, 2^e paragraphe) suscite également un point d'interrogation. Lit-on mal le texte lorsqu'on l'interprète comme signifiant que l'éducation aux valeurs consiste dans un ensemble de «compétences» à acquérir?

Une autre difficulté concernant ce que l'on entend par compétences transversales est que, dans un autre chapitre du document, on en donne une définition qui paraît s'éloigner sensiblement de celle qui a été rapportée ci-dessus. En effet, dans ce passage, qui porte sur la formation continue du personnel enseignant, on parle d'«une formation sur les compétences transversales qui visent à développer la capacité de transposer dans différents domaines d'activité un savoir acquis dans un contexte particulier» (p. 35, 4^e paragraphe). Quoique peu claire, cette définition semble nettement plus restrictive que celle de la page 18. Par ailleurs, ne confond-on pas ici «compétences transversales» et «compétences transférables»?

L'énoncé de politique contient également quelques précisions sur les autres catégories de compétences. Ainsi, «exercer la mémoire, entreprendre un projet et le mener à terme, développer le sens critique (et) apprendre à communiquer», voilà autant d'activités qui sont considérées comme des compétences intellectuelles ou qui conduisent à de telles compétences (p. 18, 4^e paragraphe). En relation avec les compétences méthodologiques, on note qu'il faut apprendre aux élèves «à organiser un travail, à travailler en équipe ou en coopération» et «à utiliser les méthodes appropriées de traitement de l'information» (*ibid.*). On donne comme exemples de compétences liées aux attitudes et aux comportements «l'éducation interculturelle et le respect des différences, l'entrepreneuriat, l'éducation au respect de l'environnement, l'éducation aux médias (et) les règles liées à la conservation de la

santé» (p. 19, 1^{er} paragraphe). Concernant la dernière catégorie des compétences transversales, les compétences linguistiques, on se limite à affirmer que «la maîtrise de la langue doit être une préoccupation dans toutes les disciplines et pour tout le personnel enseignant» (*ibid.*). Quant aux compétences disciplinaires et aux compétences professionnelles, on n'en fournit à aucun moment une définition, mais le contexte permet de se faire une idée de ce que l'on veut dire. Les compétences «disciplinaires» sont des compétences dont la mise à jour s'impose au personnel enseignant «pour l'enseignement des programmes d'études modifiés» (p. 35, 4^e paragraphe) et les compétences professionnelles des compétences que devraient, pour s'intégrer à la société, acquérir les jeunes non aptes à entreprendre et à réussir un parcours scolaire (p. 9, 4^e paragraphe).

1.3 Au-delà des mots

La rédaction de l'énoncé de politique *L'école, tout un programme* est telle que des personnes bien informées et de bonne foi peuvent, en s'appuyant sur le texte, imaginer de futurs curriculums québécois qui n'auront que de vagues ressemblances entre eux. Les esprits plus traditionnels ou qui, pour une raison ou une autre, souhaitent peu de changements y trouveront ample matière à satisfaction. La répétition, dans des passages stratégiques et à propos de tout, des termes «de base», «essentiel», «fondamental», «commun» et de quelques autres permet d'élaborer une solide argumentation pour le maintien d'un type de curriculum très proche d'un modèle centenaire. Par contre, les esprits désireux de mettre de l'avant des réformes significatives trouveront aussi, sans trop de peine, dans les affirmations ou les allusions relatives à une société du savoir, à une démocratie pluraliste, à des changements nécessaires «depuis quelque temps déjà» (p. 3, 1^{er} paragraphe), aux défis du prochain siècle, à une préoccupation de l'école pour une culture large et ouverte sur le monde, à la promotion d'une «pédagogie de la découverte et de la production» (p. 15, 1^{er} paragraphe), à l'intégration des savoirs et à plusieurs autres sujets, de quoi appuyer leurs propositions d'un curriculum pro-

fondement repensé et réorienté. Entre ces deux voies, plusieurs autres sont également possibles.

En fait, cet énoncé traite du futur curriculum québécois, mais, compte tenu du vocabulaire privilégié et de la manière dont ce vocabulaire est utilisé, il ne constitue pas un guide fiable. Ce qu'il propose contient trop d'imprécisions sur des points capitaux, trop de sauts inexpliqués d'un concept à l'autre, trop de termes apparemment importants (tels que «objectif», à la page 9, «savoirs complexes», à la page 3, etc.) qui demeurent suspendus dans l'air, trop de passages dont la conciliation exige tout un raisonnement pour un résultat souvent incertain quand même, trop de distinctions peu habituelles, voire inédites, présentées comme allant de soi, sans la moindre justification.

Par la force des choses, il sera question des compétences dans la section 3, sur le genre de curriculum, mais il convient d'en dire un mot ici en se plaçant du point de vue de la clarté du propos. On constate que, en l'absence de toute définition du terme, on l'accommode à bien des sauces. Comment peut-on expliquer qu'un concept d'un emploi si récent (au pluriel s'entend) puisse maintenant avoir toutes les significations qu'on lui prête dans l'énoncé de politique? Lorsqu'il est question du développement de l'intelligence, qu'est-ce qui, dans les résultats récents de la recherche, justifie d'appeler «compétences» ce qui est depuis longtemps connu comme étant des «habiletés» ou des «facultés»? Et comment, à l'examen, ne pas s'interroger sur le bien-fondé de l'utilisation que l'on fait de ce terme lorsqu'on découvre la disparité de tous les éléments qu'on y met et le peu de cohérence qui semble exister dans leur regroupement?

L'énoncé de politique affirme que, à l'avenir, dans les programmes d'études, «le langage utilisé sera [...] plus simple, plus clair et dépouillé de tout jargon technique» (p. 27, 2^e paragraphe). De telles règles pourraient aussi, dans l'avenir, s'avérer utiles dans d'autres circonstances.

2. Le cadre général de référence

2.1 De quoi s'agit-il?

Dans une approche éducative centrée sur la maîtrise des apprentissages, au sens défini dans le chapitre I, le curriculum d'un système scolaire s'appuie sur un cadre de référence clair concernant les buts visés et les valeurs essentielles à promouvoir. Ce sont ces buts et ces valeurs qui, à leur tour, permettent de développer une vision du système scolaire souhaité et de la formation que l'on veut que les élèves qui la fréquentent acquièrent. Ce sont ces buts, ces valeurs et cette vision qui déterminent l'orientation, la structure et, dans une large mesure, le contenu même d'un curriculum.

Même si les termes utilisés sont différents, on peut considérer que *L'école, tout un programme* consacre un chapitre, le premier, aux buts du système scolaire — ou de l'école — du Québec et la première partie du chapitre II («L'environnement éducatif recherché», p. 13 à 15) à une vision de cette école. Quant aux valeurs privilégiées, elles ne sont nulle part nommées en tant que telles, mais on en évoque l'existence dans le chapitre I (L'école doit, affirme-t-on, «promouvoir les valeurs qui fondent la démocratie») et elles affleurent ici et là, en particulier dans certains sous-titres et passages de la première partie du chapitre II.

La présente section ne porte que sur le cadre de référence proposé dans le chapitre I. Le contenu du chapitre II a déjà été abordé sous un angle différent dans la section précédente et il le sera de nouveau dans les sections suivantes.

2.2 En quoi consiste-t-il?

Le chapitre I, qui tient en une page, s'intitule «Les missions de l'école». À l'intérieur du «champ d'action» attribué à l'école par la société, on lui a, affirme-t-on, confié trois «missions», soit celles d'instruire, de socialiser et de qualifier. Le premier paragraphe fait également allusion à

l'«objectif» de l'école, mais on ne précise pas, ni dans cette page, ni ailleurs dans l'énoncé, quelle signification on donne à ce terme.

On décrit la mission d'instruction de l'école en faisant remarquer qu'elle a «une *fonction* irremplaçable en ce qui a trait à la transmission de la connaissance» (L'italique est de nous.) Toutefois, dans la phrase suivante, on précise que «cette mission» consiste à «donner de l'importance au développement des activités intellectuelles et à la maîtrise des savoirs». Sensiblement dans le même sens, une troisième phrase souligne que, «dans le contexte actuel de la société du savoir, la formation de l'esprit doit être une priorité pour chaque établissement».

L'énoncé de politique explique essentiellement la mission de socialiser de l'école en affirmant que, «dans une société pluraliste comme la nôtre», l'école «doit favoriser le sentiment d'appartenance à la collectivité» et «l'apprentissage du "vivre ensemble"». Pour accomplir «cette fonction», poursuit-on, l'école doit notamment, voire principalement, «promouvoir les valeurs qui fondent la démocratie et préparer les jeunes à exercer une citoyenneté responsable».

Quant à la mission de qualifier, l'énoncé de politique la présente comme un double «devoir», soit celui «de rendre tous les élèves aptes à entreprendre et à réussir un parcours scolaire» ou «à s'intégrer à la société par la maîtrise de compétences professionnelles». À l'intention des élèves appartenant au second groupe, on précise qu'«il est temps [...] de réhabiliter la formation professionnelle comme voie normale de scolarisation».

En clair, l'école québécoise poursuit donc les «buts» suivants : transmettre la connaissance, former l'intelligence, apprendre à vivre dans une société démocratique pluraliste et préparer à entreprendre des études plus poussées, notamment postsecondaires, ou à entrer dans le monde du travail après avoir acquis une formation professionnelle.

2.3 Quelques interrogations

Cette façon d'envisager l'école et, plus encore, la description qui en est donnée soulèvent plusieurs interrogations. En pensant plus spécialement au curriculum, en voici quelques-unes :

- a) On fait appel à cinq concepts pour définir ce qui, fondamentalement, est attendu de l'école dans la société québécoise, soit à ceux de champ d'action, de mission, d'objectif, de fonction et de devoir, mais il s'avère très difficile de voir ce qu'apporte de propre à l'ensemble chacun de ces concepts et, à plus forte raison, de saisir comment ils se situent l'un par rapport à l'autre. C'est le cas plus particulièrement pour les concepts d'objectif, de fonction et de devoir. Par ailleurs, on peut se demander si l'emploi au pluriel du terme «missions» est bien approprié; en effet, on conçoit bien qu'un organisme ait plus d'un but et poursuive plusieurs objectifs, mais il est très rare que l'on dise qu'il a plusieurs «missions». Cela se justifie-t-il dans les circonstances?
- b) La relation que l'énoncé établit entre la transmission de la connaissance et la formation de l'intelligence demeure très floue. L'interprétation que l'on donnera, au cours des prochaines années, des liens qui unissent la «transmission de la connaissance», les «activités intellectuelles», la «maîtrise des savoirs» et la «formation de l'esprit» dont il est question dans le paragraphe consacré à la mission d'instruire de l'école aura pourtant des conséquences considérables sur le genre de curriculum que l'on adoptera et la manière dont on l'implantera dans les écoles. Qui en décidera? Quand? De quelle manière? À partir de quels critères?
- c) Derrière l'idée d'une socialisation par l'école, on s'attend habituellement à retrouver, sous une forme ou sous une autre, une préoccupation pour au moins les deux réalités suivantes: la culture ou l'héritage de l'humanité acquis au cours des siècles et les chantiers du présent et de l'avenir. Or, dans la description que l'on donne de la mission de socialiser de l'école dans *L'École, tout un programme*, on semble ne

s'intéresser qu'au présent et à l'avenir. C'est seulement par déduction que l'on est amené à soupçonner, en fond de scène, la présence discrète du passé. Celui-ci, il importe de le noter, ne fait pas l'objet de plus d'attention dans l'explication que l'on fournit des deux autres missions de l'école. Tout au plus peut-on supposer que l'expression «transmission de la connaissance», qui sert à décrire la mission d'instruire, inclut aussi, nécessairement, la transmission d'une tradition culturelle.

- d) La séparation marquée que l'on opère entre les élèves jugés aptes à réussir «un parcours scolaire» et les autres, à qui est réservée une formation dite «professionnelle», tranche, de toute évidence, avec la conception que l'on se fait de l'apprentissage et de la préparation à l'avenir dans l'approche éducative déjà décrite centrée sur la maîtrise des apprentissages (voir chap. I, en particulier 3.2 et 3.3.2). Lorsqu'on adopte une telle approche, on cherche à réduire le plus possible les cloisonnements et les hiérarchies du passé entre la formation professionnelle et d'autres types de formation, non à «réhabiliter la formation professionnelle comme voie normale de scolarisation». La préparation de **tous** les élèves à devenir des travailleuses et des travailleurs compétents, autonomes et inventifs a autant d'importance et doit commencer aussi tôt que leur préparation à devenir des citoyennes et des citoyens responsables (voir sur ce point l'exemple de l'Oregon, ci-dessus, première partie, chap. I, 2.1 et conclusion, 3.2).

Le cadre général de référence sur lequel s'appuie l'énoncé de politique *L'école, tout un programme* propose effectivement des buts à l'école québécoise, mais, étant donné le caractère terne et vague de leur formulation, ils constituent des assises peu satisfaisantes pour fonder le curriculum ample, cohérent et inspirant que certains passages du même énoncé semblent juger nécessaire.

3. Le genre de curriculum

3.1 Rappels

Les sous-sections 3.2 et 3.3 du chapitre I contiennent plusieurs précisions sur la conception du curriculum que l'on a progressivement développée dans le cadre d'une approche centrée sur la maîtrise des apprentissages. Compte tenu de l'optique de cette partie de l'étude, soit les convergences entre cette approche et les orientations de *L'école, tout un programme* et son apport possible à la rénovation du curriculum québécois, il s'impose de rappeler, sous une forme abrégée, quelques traits caractéristiques de cette conception.

- a) Le curriculum est le même pour tous les élèves. Il est exigeant, mais se limite à ce que tous les élèves doivent savoir et être capables de faire. Cependant, on ne s'attend pas à ce que tous les élèves suivent la même démarche d'apprentissage, utilisent les mêmes moyens, atteignent les résultats attendus au même moment et parviennent à une égale maîtrise du contenu de ce curriculum.
- b) Au 20^e siècle, aux États-Unis, on a développé d'une façon significative au moins trois types de curriculum. Un premier type a comme socle les «disciplines» telles qu'elles se sont constituées à la faveur de la recherche, de la tradition et de l'activité des personnes qui en ont illustré la spécificité avec le plus de perfection. Un deuxième type de curriculum accorde une attention prioritaire, dans le choix et l'aménagement des contenus, aux centres d'intérêt et aux préoccupations des élèves. Enfin, un troisième type de curriculum met l'accent sur des thèmes structurés autour d'interrogations, de problèmes, de courants de pensée, de mouvements sociaux ou d'événements majeurs.

C'est nettement, quoique non exclusivement, dans la ligne du troisième type de curriculum que se situe l'approche éducative centrée sur la maîtrise des apprentissages décrite dans le chapitre I. Dans cette approche, on insiste en

particulier sur la préparation des élèves à l'ensemble des rôles et des responsabilités qu'ils auront à assumer dans la vie (pour plus de précisions, voir chapitre I, 3.3.2). Sur ce point précis, le système scolaire de l'Oregon fait figure de pionnier (voir première partie, chapitre 1, 2.1). Toutefois, il importe de signaler que, même si le curriculum de ce système scolaire fait, de diverses manières, une place à de grands thèmes, il demeure fondamentalement structuré à partir des disciplines les plus courantes en éducation, tout au moins dans les dix premières années du cursus scolaire (voir chapitre II, 1.1 et 2).

- c) Ce sont les apprentissages terminaux souhaités que l'on détermine en premier lieu, avec le maximum de clarté. Suivent les apprentissages intermédiaires, soit ceux de la fin d'un cycle, par exemple. Ces apprentissages, qu'il s'agisse de concepts, de notions, de thèmes, d'une habileté particulière ou d'une autre catégorie d'apprentissages, ont une certaine ampleur, sont formulés en termes synthétiques et se caractérisent par leur pouvoir d'évocation et leur capacité d'ouvrir sur d'autres horizons, de servir de fondement à d'autres apprentissages ou de susciter des interrogations fécondes. Les apprentissages intermédiaires incluent tout ce qui est nécessaire — et uniquement ce qui est nécessaire — à la maîtrise des apprentissages terminaux (voir chap. I, 3.3.3). Il est aussi à noter que, dans un tel curriculum, c'est en même temps qu'il comprend un concept, une notion ou un événement ou effectue une action que l'élève développe les habiletés intellectuelles, sociales, motrices ou autres jugées essentielles.
- d) L'évaluation de l'apprentissage est pleinement intégrée dans le curriculum. Elle est donc prévue lors de son élaboration. Dès qu'il amorce l'étude du contenu d'un curriculum, l'élève sait donc de manière précise ce sur quoi il sera évalué, quelle maîtrise du contenu sera jugée optimale, ce qu'il devra produire ou faire pour démontrer qu'il a atteint cette maîtrise et à partir de quels critères on en jugera.

Tout est mis en œuvre pour que tous les élèves atteignent le niveau de maîtrise le plus élevé — il n'y a *a priori* aucun quota — et tout élève peut, dans un délai raisonnable, travailler jusqu'à ce qu'il ait atteint ce niveau. Un élève peut aussi, cela va de soi, envisager un apprentissage dans une perspective plus large et, en quelque sorte, «dépasser» le niveau de maîtrise considéré comme optimal. L'évaluation en cours de formation, qui est continue, sert d'abord à indiquer à l'élève où il en est et ce sur quoi il devrait désormais concentrer son attention. Cette évaluation peut porter aussi bien sur les connaissances, les habiletés ou les attitudes à maîtriser que sur les processus qui conduisent à cette maîtrise. Si quelque «remédiation» s'impose, elle a lieu dans un court délai, et non, par exemple, seulement à la fin d'une année ou d'un cycle.

Une façon simple d'envisager les niveaux de maîtrise est de prévoir un niveau «approprié», un niveau «avancé» et un niveau «supérieur», mais d'autres aménagements, plus complexes, sont également possibles (voir, par exemple, Castner, Costella and Hess, 1993, p. 47).

3.2 Convergences et interrogations

Il existe des convergences entre les orientations rappelées dans la sous-section 3.1 et celles de l'énoncé de politique *L'école, tout un programme*, mais leur étendue et leur profondeur demeurent incertaines. Pour des raisons déjà connues, trop d'interprétations différentes, voire contradictoires, sont possibles. Dans les circonstances, la solution la plus appropriée semble donc être d'entrecroiser éléments de convergence et commentaires ou interrogations sur quelques aspects jugés névralgiques. Les aspects retenus sont la portée du curriculum proposé, la place faite aux disciplines et l'apport de ce que l'on appelle des «compétences transversales».

- a) Dans la section de l'énoncé intitulée «L'environnement éducatif recherché» (p. 13-15), on affirme que «même le découpage de l'horaire des élèves et l'utilisation du temps scolaire doivent se faire en fonction de la nature des

apprentissages à réaliser, plutôt qu'en vertu de normes uniformisées» (p. 15, 2^e paragraphe). Par la suite, dans les pages consacrées aux grands domaines d'apprentissage disciplinaires (p. 16-18), les matières du curriculum sont décrites comme ayant une dimension sociale bien marquée et ouvrant sur des possibilités de formation de la personne dans maintes directions. Cependant, la section sur l'organisation de l'enseignement à l'école (p. 20-26) ne semble pas avoir beaucoup exploité ces atouts. En effet, malgré certains assouplissements dans l'emploi du temps en classe et quelques allusions à une organisation différente de l'enseignement, cette section se présente avant tout comme un ensemble de dispositions et de mesures ayant peu de liens visibles entre elles et de grilles-matières qui en proposent le traditionnel résumé. Les pistes dont on avait amorcé l'exploration ne sont guère reprises et repensées, puis intégrées, dans une organisation de l'enseignement centrée sur l'apprentissage des élèves.

Ce qui manque, peut-être, c'est, au-delà des matières, un certain nombre de finalités qui, comme dans une approche éducative centrée sur la maîtrise des apprentissages, justifient la pertinence des diverses matières, en illustrent l'intérêt en relation avec les exigences de la vie concrète et fournissent une prise réelle à des «connexions» et à une certaine interdisciplinarité. À défaut de telles finalités, clairement dégagées, les matières risquent de demeurer des îles sans vie et sans attrait. De même, l'interdisciplinarité peut être perçue comme un objectif en soi, extérieur aux matières elles-mêmes, plutôt que de s'imposer naturellement comme la seule réponse possible à des problèmes réels et à de vraies questions. Si, dans l'énoncé de politique, l'interdisciplinarité était davantage inscrite dans l'organisation de l'enseignement, il serait sans doute quand même utile de regrouper l'ensemble des contenus de formation «afin d'en faire ressortir la cohérence interdisciplinaire» (p. 27, 2^e paragraphe), mais une telle opération prendrait probablement une forme moins tranchée entre le «vertical» et l'«horizontal» que celle qui y est esquissée (voir *ibid.*).

b) Dans *L'école, tout un programme*, on choisit d'abord des disciplines (ou, tout aussi bien, des matières), non ce que les élèves doivent apprendre et savoir faire. On tient pour acquis, semble-t-il, que l'étude de ces disciplines produira la formation appropriée.

Les disciplines retenues sont des disciplines déjà bien connues dans le système scolaire du Québec. On précise cependant que l'histoire inclut l'éducation à la citoyenneté, et l'éducation physique l'éducation à la santé. On regroupe ces disciplines à l'intérieur de cinq grands domaines, qualifiés, eux aussi, de «disciplinaires» (p. 16). Toutefois, on ne fournit aucun fondement à l'appui de ces regroupements et, dans la suite du texte, de même que dans les grilles-matières, ces regroupements ont très peu d'importance. On ne les utilise, à toutes fins utiles, que pour stipuler que, au deuxième cycle de l'enseignement secondaire, «l'élève ne devra pas choisir ses matières à option dans plus de deux domaines disciplinaires» (p. 25, 3^e paragraphe, 1^{er} tiret).

Même si, dans l'énoncé lui-même, cela ne paraît pas changer grand-chose, il y a lieu de s'interroger sur la justification d'un domaine appelé «Le développement personnel» (p. 18, 2^e paragraphe). Ce dernier comprend l'enseignement moral, l'enseignement religieux, l'éducation physique et l'éducation à la santé. En plus, dans le contexte, d'apparaître comme résiduelle, et donc peu positive, cette appellation suggère que la contribution des disciplines autres que celles mentionnées ci-dessus est moindre dans le développement personnel des élèves que celle des disciplines qui le sont. Ce n'est sans doute pas ce que l'on veut dire, mais, pour éviter tout malentendu au cours des phases à venir, ne serait-il pas préférable de considérer le développement de la personne comme l'un des *buts* de l'école, plutôt que comme un domaine disciplinaire? Par voie de conséquence, ne devrait-on pas affirmer, avec la même clarté, que toutes les disciplines retenues dans le curriculum peuvent et doivent, chacune à leur manière et en synergie les unes avec les autres, contribuer au développement de la personne?

Ce passage sur le développement personnel n'est pas le seul, dans l'énoncé, où, malgré la place privilégiée que l'on accorde aux disciplines, on croit percevoir une hésitation sur leur pouvoir formateur. En effet, c'est aussi le cas lorsqu'il est question des relations entre les disciplines et la culture. Celle-ci apparaît quelque peu comme un «ajout» qu'il convient d'«intégrer», plutôt que comme une composante substantielle de toute discipline qu'il importe d'approfondir, de déployer et de mettre en relief. Sur ce point, le dernier paragraphe de la page 13 est particulièrement significatif et, à l'intérieur de ce paragraphe, le passage suggérant qu'«*un bagage* de littérature et d'histoire littéraire doit *accompagner* l'apprentissage de la langue» particulièrement déconcertant. (Les italiques sont de nous.)

- c) La description que l'on donne et l'utilisation que l'on fait des compétences transversales dans *L'École, tout un programme* laisse perplexe. D'un côté, la plupart des habiletés et des thèmes mentionnés sous cette appellation sont parfaitement compatibles avec une approche éducative centrée sur la maîtrise des apprentissages; l'intégration de certains d'entre eux va même de soi. De l'autre, cependant, la manière dont tout cela est défini et structuré paraît peu mûrie. Voici donc, dans le but de faire avancer la pensée sur le sujet, quelques brefs commentaires.

Dans un premier temps, l'énoncé de politique considère comme distinct des domaines d'apprentissage disciplinaires le domaine des compétences transversales, mais, par la suite, il précise que «le contenu» de certaines de ces compétences «se rattache à des disciplines» et, en conséquence, «sera donc intégré dans les **programmes d'études**» (p. 19, 2^e paragraphe). (Le caractère gras est dans l'original.) Lorsqu'on aura effectivement intégré ces compétences dans telle ou telle discipline (ou dans plus d'une discipline?), verra-t-on toujours de la même façon en quoi consiste une compétence «transversale»? Par ailleurs, il serait utile de savoir si, à l'intérieur des disciplines retenues, on pense qu'il y a déjà des «compéten-

ces». Si c'est le cas, qu'est-ce qui distingue les secondes des premières?

La prolifération de compétences transversales n'aurait-elle pas en partie son origine dans la composition trop strictement disciplinaire du curriculum envisagé et dans la conception trop limitée que l'on se ferait de certaines disciplines? Dans un curriculum qui ferait plus de place à de grandes thématiques et qui considérerait toutes les disciplines comme des formes à travers lesquelles s'exprime une culture, le domaine des compétences transversales ne serait-il pas différent? Y aurait-il même un tel «domaine»?

4. Les ressources et les stratégies pédagogiques

Le deuxième principe opérationnel d'une approche centrée sur la maîtrise des apprentissages (chap. I, 3.2.4) implique que, dans son apprentissage, chaque élève sera stimulé et soutenu par des ressources et des stratégies pédagogiques diversifiées et que ces ressources et ces stratégies tiendront vraiment compte de l'état de son savoir, ainsi que de son évolution au regard de ses stratégies et de son rythme personnels d'apprentissage. De même, il implique que les ressources pédagogiques mises à sa disposition seront aussi bien technologiques qu'humaines, et extrascolaires que scolaires et que le temps dont il pourra disposer pour maîtriser les apprentissages prévus sera considéré comme une variable.

De fait, l'énoncé de politique entrouvre la porte à des assouplissements dans l'aménagement du temps scolaire. Cette ouverture est surtout sensible au primaire; au secondaire, le maintien intégral d'unités acquises matière par matière et fondées sur une durée d'enseignement fixe laisse peu de marge de manœuvre. Par ailleurs, le principe sur lequel on semble s'appuyer, même au primaire, à savoir un découpage de l'horaire et une utilisation du temps scolaire «en fonction de la nature des apprentissages à réaliser» (p. 15, 2^e paragraphe), demeure passablement différent du principe cité dans le paragraphe ci-dessus. En outre, l'économie générale de l'énoncé indique

que les assouplissements anticipés sont appelés à prendre place à l'intérieur d'«années», de «cycles», de types de formation et de regroupements d'élèves plus connus par leur tendance à engendrer la rigidité que par leur capacité d'adaptation aux besoins des élèves et qu'ils se justifient davantage par la volonté de promouvoir l'«autonomie professionnelle» du personnel enseignant (voir, par exemple, p. 15, 2^e paragraphe et 27, 1^{er} et 2^e paragraphes) qu'une approche directement centrée sur l'apprentissage des élèves.

C'est sur un fond semblable d'hésitation que, ici et là, on aborde la question des stratégies et des ressources pédagogiques. D'un côté, l'énoncé de politique affirme que «tout enfant est éduicable s'il dispose des moyens nécessaires» (p. 14, 4^e paragraphe), souhaite que l'on mette de l'avant «une pédagogie de la découverte» (p. 15, 1^{er} paragraphe) et rappelle que le matériel didactique «conditionne largement l'enseignement et l'apprentissage» (p. 34, 1^{er} paragraphe), mais, de l'autre, son horizon demeure «le succès du plus grand nombre», plutôt que de tous (p. 3, 2^e paragraphe et 31, 1^{er} paragraphe. Voir aussi, dans le même sens, p. 14, 1^{er} paragraphe) et, dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, il propose, dans certaines matières, des «programmes différenciés» (p. 25, 3^e paragraphe) beaucoup plus clairement qu'une diversification des stratégies et des ressources permettant à tous les élèves d'atteindre les objectifs d'apprentissage considérés comme essentiels. Dans une approche éducative centrée sur la maîtrise des apprentissages, on prévoit un soutien à des démarches d'apprentissage qui peuvent conduire à des niveaux de maîtrise différents d'apprentissages termi-

naux significatifs» (chap. I, 3.2.4, Premier principe); dans *L'École, tout un programme*, on favorise plutôt l'élaboration de cours préadaptés aux capacités présumées de tel ou tel groupe d'élèves.

Il est question des nouvelles technologies de l'information et de la communication à quelques reprises (p. 18, dernier paragraphe, 27, 2^e paragraphe et 34, 2^e paragraphe), mais très brièvement et dans aucun cas comme l'une des ressources auxquelles l'école devrait faire appel pour faciliter l'accès des élèves à la connaissance et améliorer la qualité de leur apprentissage. En outre, dans un cas (p. 27, 2^e paragraphe), la manière dont on en parle laisse perplexe; en effet, les termes employés et le contexte donnent l'impression que l'on veut «intégrer» les nouvelles technologies de l'information et de la communication dans les programmes d'études. Qu'est-ce que cela peut vouloir dire?

L'enseignement des arts «doit faire découvrir et comprendre aux élèves des créations et des œuvres de leur environnement artistique et culturel actuel. Il doit donc conduire les élèves à la fréquentation des lieux culturels et à des rencontres avec les créateurs et créatrices» (p. 17, 4^e paragraphe). Par ailleurs, ajoute-t-on quelques pages plus loin, «les écoles sont fortement encouragées à offrir, en dehors du temps d'enseignement, des activités dans tous les domaines artistiques» (p. 21, 1^{er} paragraphe, 4^e tiret). En arts, on conçoit donc que l'enseignement et l'apprentissage doivent tirer parti de ressources et de moyens disponibles en dehors de la classe et de l'école. Cette matière est la seule pour laquelle on envisage explicitement l'utilisation de tels leviers pour promouvoir l'apprentissage des élèves.

CONCLUSION

Des pistes à explorer

Un bon nombre des choix que l'énoncé de politique *L'école, tout un programme* effectue en relation avec le développement, au cours des prochaines années, du curriculum québécois sont ambigus ou confus. Comme on a pu le constater à la lecture du chapitre II, cette cacophonie a comme source tantôt les concepts sur lesquels on s'appuie, tantôt la manière dont on définit ou utilise certains des termes centraux auxquels on fait appel. Toutefois, lorsqu'on compare le contenu de cet énoncé avec les orientations que met de l'avant l'approche éducative centrée sur la maîtrise des apprentissages (et connue aux États-Unis sous le nom de *Outcome-Based Education*), on décèle aussi plusieurs éléments à partir desquels une convergence s'avère possible.

C'est à dégager, en quelques mots, les principales de ces jonctions possibles que s'applique cette conclusion. Le contexte, on le sait, est celui d'une rénovation du curriculum québécois qui, éventuellement, tienne compte des orientations, déjà exposées, de l'approche éducative centrée sur la maîtrise des apprentissages. Ce qui ressort finalement, à la lumière de la présente étude, c'est que cette approche pourrait inciter les responsables québécois :

- à expliciter la conception qu'ils se font de la connaissance, de l'apprentissage et de la capacité des personnes à apprendre;
- à clarifier les objectifs, généraux et spécifiques, du curriculum envisagé pour le système scolaire du Québec;
- à tenir davantage compte, dans cette opération, de l'ensemble des rôles et des responsabilités que les jeunes qui auront suivi ce curriculum auront à assumer comme adultes;
- à s'interroger plus spécialement sur la formation que requiert aujourd'hui la préparation de tous les jeunes au monde du travail et, au deuxième cycle du secondaire, sur les relations, voire sur la distinction elle-même, entre «formation générale» et «formation professionnelle»;
- à penser à un curriculum qui prévoit pour **tous** les jeunes une maîtrise de tous les apprentissages jugés essentiels;
- à déterminer d'abord, avant le choix de toute matière d'enseignement, les apprentissages jugés essentiels à la fin du cursus scolaire et à d'autres étapes intermédiaires appropriées;
- à au moins relativiser, dans la structure même du curriculum, la place accordée aux disciplines traditionnelles, par exemple par l'introduction de thématiques axées sur de grandes questions contemporaines;
- à intégrer l'évaluation des apprentissages dans l'élaboration même du curriculum et à prévoir des modes d'évaluation qui mettent l'accent sur une démonstration de la maîtrise acquise;
- à diversifier les moyens et les stratégies d'enseignement et d'apprentissage à partir de cours exigeants pour tous plutôt que d'introduire des cours ayant des niveaux variables de difficulté;
- à accorder une attention soutenue à la cohérence de tous les éléments du curriculum, ainsi que du curriculum lui-même dans l'ensemble des composantes du système scolaire.

L'expérience américaine des quarante dernières années dont fait état le premier chapitre de cette étude démontre que l'élaboration d'un curriculum est, pour un système scolaire qui accueille tous les jeunes durant au moins une douzaine d'années, une opération qui soulève des questions de plus en plus complexes. Cette expérience démontre également qu'il existe un fort lien de cause à effet entre l'orientation du curriculum et l'apprentissage des élèves et que la mise au point d'un curriculum approprié exige du temps, de multiples expérimentations planifiées, suivies et évaluées avec soin et une activité soutenue de recherche. La genèse et l'évolution de l'approche éducative centrée sur la maîtrise des apprentissages illustrent l'étendue de ces questions et de ces exigences. Et c'est sans doute parce que cette approche se situe au carrefour

d'un grand nombre de tentatives de réponse actuelles et de résultats récents de recherche qu'elle offre autant de pistes stimulantes à explorer. Il

ressort de la présente étude que l'énoncé de politique éducative *L'École, tout un programme* pourrait bénéficier d'une telle exploration.

Références

- BÉGIN, YVES ET GILLES DUSSAULT (1980)
« La pédagogie de la maîtrise ou la redécouverte du bon enseignement ». **Vie Pédagogique**. Montréal: Ministère de l'Éducation du Québec. N° 10, décembre. P. 4-6.
- BLOCK, JAMES H. (1971a)
Introduction to Mastery Learning : Theory and Practice. Voir ci-après Block, 1971b, p. 2-12.
- BLOCK, JAMES H. (ED.) (1971b)
Mastery Learning. Theory and Practice. With selected papers by Peter W. Airasian, Benjamin S. Bloom, John B. Carroll. New York : Holt, Rinehart and Winston. V et 152 p.
- BLOCK, JAMES H. AND LORIN W. ANDERSON (1975)
Mastery Learning in Classroom Instruction. New York : Macmillan (Current Topics in Classroom Instruction Series). V et 88 p.
- BLOCK, JAMES H., SUSAN TOFT EVERSON AND THOMAS R. GUSKEY (1995)
School Improvement Programs. A Handbook for Educational Leaders. New York et Toronto : Scholastic. XX et 508 p.
- BLOOM, BENJAMIN S. (1971)
Mastery Learning Voir ci-dessus Block, 1971b. P. 47-63.
- BLOOM, BENJAMIN S. (1976)
Human Characteristics and School Learning New York et Toronto: McGraw-Hill (Paperback Edition, 1982). XII et 284 p. Traduction française par Viviane De Landshere. **Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires**. Bruxelles: Labor; Paris: Nathan. 1979. 270 p.
- BOSCHEE, FLOYD AND MARK A. BARON (1993)
Outcome-Based Education. Developing Programs Through Strategic Planning Lancaster, Pennsylvania: Technomic Publishing. XIII et 142 p.
- BRADLEY, ANN (1994)
« Requiem for a Reform ». **Education Week**. Washington, D.C.: Editorial Projects in Education. Vol. XIII, Number 36, June 1. P. 21-25.
- BRANDT, RON (1992-1993)
« On Outcome-Based Education: A Conversation with Bill Spady ». **Educational Leadership**. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development. Vol. 50, Number 4, December/January. P. 66-70.
- BRANDT, RON (1994)
« On Creating an Environment Where All Students Learn: A Conversation with Al Mamary ». **Educational Leadership**. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development. Vol. 51, Number 6, March. P. 24-28.
- BURNS, RICHARD W. AND JOE LARS KLINGSTEDT (1972)
« Introduction to Competency-Based Education ». **Educational Technology**. Englewood Cliffs, New Jersey : Educational Technology Publications. Vol. XII, Number 11, November. P. 9-10.
- CARROLL, JOHN B. (1963)
« A Model of School Learning ». **Teachers College Record**. New York: Harper and Row. Vol. 64, Number 8, May. P. 723-733.
- CASTNER, KEVIN, LORRAINE COSTELLA AND STEVE HESS (1993)
« Moving from Seat Time to Mastery: One District's System ». **Educational Leadership**. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development. Vol. 51, Number 1, September. P. 45-47 et 50.
- COHEN, DAVID K., MILBREY W. McLAUGHLIN AND JOAN E. TALBERT (EDS.) (1993)
Teaching for Understanding. Challenges for Policy and Practice. San Francisco: Jossey-Bass (Jossey-Bass Education Series). XXIV et 286 p.
- DE CECCO, JOHN P. (ED.) (1964)
Educational Technology. Readings in Programmed Instruction. New York et Toronto : Holt, Rinehart and Winston. XIV et 479 p.
- de GRAZIA, ALFRED AND DAVID A. SOHN (EDS.) (1964)
Programs, Teachers, and Machines. New York, Toronto and London : Bantam Books (Bantam Matrix Edition, NM 1007). VI et 309 p.
- DETERLINE, WILLIAM A. (1964)
Human Systems and Programmed Instruction. Voir ci-dessus de Grazia and Sohn. P. 117-126.
- EDUCATIONAL TESTING SERVICE (1995)
Performance Assessment : Different Needs, Difficult Answers. Princeton, New Jersey : Author (ETS Trustees' Colloquy). 23 p.

- EDUCATION WEEK (1994)
Prominent Educator, Writer Ralph W. Tyler Dies at 91. Washington, D.C. : Editorial Projects in Education. Vol. XIII, Number 24, March 9. P. 4.
- ETS
Voir ci-dessus *Educational Testing Service*.
- EVERTSON, CAROLYN M., WILLIS D. HAWLEY AND MARILYN ZLOTNIK (1988)
Making a Difference in Educational Quality Through Teacher Education. In John Martin Rich. *Innovations in Education. Reformers and Their Critics.* Fifth Edition (First in 1975). Boston : Allyn and Bacon. P. 172-190.
- FINCH, C. R. (1982)
Trade and Industrial Education. In H. E. Mitzel (Ed.). *Encyclopedia of Educational Research.* New York : Free Press. P. 1937-1947.
- GUSKEY, THOMAS R. (1994a)
Outcome-Based Education and Mastery Learning: Clarifying the Differences. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, Louisiana, April. 19 p. ERIC Document 368 770.
- GUSKEY, T. R. (1994b)
Mastery Learning Dans Torsten Husén and T. Neville Postlethwaite (Editors-in-Chief). *The International Encyclopedia of Education*, 2nd Edition. Oxford, England; Tarrytown, New York et autres: Pergamon. P. 3625-3631.
- GUSKEY, THOMAS R. (1995)
Mastery Learning. Voir ci-dessus Block, Everson and Guskey, p. 91-108.
- HARP, LONNIE (1993)
« Pa. Parent Becomes Mother of "Outcomes" Revolt ». *Education Week*. Washington, D.C.: Editorial Projects in Education. Vol. XIII, Number 3, September 22. P. 1 et 19-21.
- KING, JEAN A. AND KAREN M. EVANS (1991)
« Can We Achieve Outcome-Based Education? » *Educational Leadership*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development. Vol. 49, Number 2, October. P. 73-75.
- KLINGSTEDT, JOE LARS (1972)
« Philosophical Basis for Competency-Based Education ». *Educational Technology*. Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications. Vol. XII, Number 11, November. P. 10-14.
- McCLELLAN, JAMES (1964)
Automated Education : A Philosophical Approach. Voir ci-dessus de Grazia and Sohn, p. 103-116.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1997)
L'École, tout un programme. Énoncé de politique éducative. Québec : Auteur. 40 p.
- NASH, PAUL (1973)
A Humanistic Approach to Performance-Based Teacher Education. Washington, D.C. : American Association of Colleges for Teacher Education (PBTE Series : No. 10). IX et 24 p.
- NOBLE, DOUGLAS D. (1988)
Education, Technology, and the Military. In Landon E. Beyer and Michael W. Apple (Eds.). *The Curriculum. Problems, Politics, and Possibilities.* Albany, New York : State University of New York Press. P. 241-258.
- OLSON, LYNN (1993)
« Who's Afraid of O.B.E.? » *Education Week*. Washington, D.C. : Editorial Projects in Education. Vol. XIII, Number 15, December 15. P. 25-27.
- PHI DELTA KAPPAN (1974)
« A Special Issue on Competency/Performance-Based Teacher Education(C/PBTE). » *Phi Delta Kappan*. Bloomington, Indiana : Phi Delta Kappan, Inc. Vol. LV, N° 5, January.
- PRATZNER, FRANK C. AND RAY D. RYAN (1990)
Vocational Teacher Education. In Robert W. Houston (Ed.), John Sikula and Martin Haberman (Ass. Eds.). *Handbook of Research on Teacher Education. A Project of the Association of Teacher Educators.* New York : Macmillan. P. 782-794.
- RÉGINALD GRÉGOIRE INC. (1993)
Une éducation centrée sur la maîtrise des apprentissages ("Outcome-Based Education"). Note d'information. Québec: Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement. 29 p.
- SCHWAHN, CHARLES AND WILLIAM SPADY (1998)
« Why Change Doesn't Happen and How to Make Sure It Does ». *Educational Leadership*. Alexandria, Virginia : Association for Supervision and Curriculum Development. Vol. 55, No. 7, April. P. 45-47.

- SEIF, ELLIOTT (1994)
« Learning From Littleton », Colorado. **Education Week**. Washington, D.C. : Editorial Projects in Education. Vol. XIV, Number 2, September 14. P. 36 et 38.
- SILVERMAN, ROBERT E. (1964)
Auto-Instructional Devices : Some Theoretical and Practical Considerations. Voir ci-dessus De Cecco. P. 27-35.
- SKINNER, B.F. (1954)
« The Science of Learning and the Art of Teaching ». **The Harvard Educational Review**. Cambridge, Massachusetts : Harvard University, Graduate School of Education. Vol. XXIV, Spring. P. 86-97.
- SKINNER, B. F. (1968)
La Révolution scientifique de l'enseignement. Trad. de l'américain par A. Richelle. Bruxelles : Dessart. 314 p.
- SPADY, WILLIAM G. (1977)
« Competency Based Education : A Bandwagon in Search of a Definition ». **Educational Researcher**. Washington, D.C. : American Educational Research Association. Vol. 6, Number 1, January. P. 9-14.
- SPADY, WILLIAM G. (1988)
« Organizing for Results: The Basis of Authentic Restructuring and Reform ». **Educational Leadership**. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development. Vol. 46, Number 2, October. P. 4-8.
- SPADY, WILLIAM G. (1991)
« Shifting the Grading Paradigm that Pervades Education ». **Outcomes**. Fountain Hill, Arizona: National Center for Outcome-Based Education. Vol. 9, Number 4. P. 39-45.
- SPADY, WILLIAM G. (1992)
« It's Time to Take a Close Look at Outcome-Based Education ». **Outcomes**. Fountain Hill, Arizona: National Center for Outcome-Based Education. Summer. P. 6-13.
- SPADY, WILLIAM G. (1994a)
« Choosing Outcomes of Significance ». **Educational Leadership**. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development. Vol. 51, Number 6, March. P. 18-22.
- SPADY, WILLIAM G. (1994b)
Outcome-Based Education. Critical Issues and Answers. Arlington, Virginia : American Association of School Administrators. X et 207 p.
- SPADY, WILLIAM G. (1995a)
Outcome-Based Education : From Instructional Reform to Paradigm Restructuring. Voir ci-dessus Bloch, Everson and Guskey. P. 367-398.
- SPADY, WILLIAM G. (1995b)
« We Need More Than "Educentric" Standards ». **Educational Leadership**. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development. Vol. 53, Number 1, September. P. 82-83.
- SPADY, WILLIAM G. (1996)
« The Trashing and Survival of OBE ». **Education Week**. Washington, D.C. : Editorial Projects in Education. Vol. XV, Number 24, March 6. P. 41 et 43.
- SPADY, WILLIAM G. AND KIT J. MARSHALL (1991)
« Beyond Traditional Outcome-Based Education ». **Educational Leadership**. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development. Vol. 49, Number 2, October. P. 67-72.
- STONE WISKE, MARTHA (ED.) (1998)
Teaching for Understanding. Linking Research with Practice. San Francisco, California : Jossey-Bass. XVIII et 379 p.
- TANNER, DANIEL AND LAUREL TANNER (1990)
History of the School Curriculum. New York: Macmillan. XVI et 399 p.
- TYLER, RALPH W. (1949)
Basic Principles of Curriculum and Instruction. Chicago: University of Chicago Press. 128 p.
- TYLER, RALPH W. (1986-1987)
« The Five Most Significant Curriculum Events in the Twentieth Century ». **Educational Leadership**. Alexandria, Virginia : Association for Supervision and Curriculum Development. Vol. 44, Number 4, December/January. P. 36-38.
- WASHBURNE, CARLETON W. (1922)
« Educational Measurement as a Key to Individual Instruction and Promotions ». **Journal of Educational Research**. Bloomington, Illinois: Public School Publishing Company. Vol. V, Number 3, January-May. P. 195-206.
- ZAIS, ROBERT S. (1976)
Curriculum Principles and Foundations. New York : Harper and Row. XII et 516 p.



CONSEIL SUPÉRIEUR
DE L'ÉDUCATION

**Le renouvellement du curriculum :
expériences américaine,
suisse et québécoise**

QUATRIÈME PARTIE : ***L'acquisition d'habiletés et de compétences transdisciplinaires :
deux expériences québécoises***
Jean Lamarre.

Études réalisées dans le cadre des avis du Conseil supérieur de l'éducation sur le curriculum
Pour un renouvellement prometteur des programmes à l'école (septembre 1998) et
Les enjeux majeurs des programmes d'études et des régimes pédagogiques (janvier 1999)

Publication : janvier 1999

Table des matières

Présentation et mandat 113

CHAPITRE 1

La joie du risque

Une expérience de ressourcement collectif en pédagogie

..... 114

1. Le modèle théorique sous-jacent au
projet 114

2. Les changements proposés en matière
de « gestion des apprentissages »
et d'évaluation..... 116

3. Les circonstances générales qui ont
donné naissance au projet 117

4. La fonction du pilotage..... 119

5. L'appropriation du projet : du
modèle théorique à son application 120

6. La constitution d'une masse
critique d'enseignants 125

7. L'évaluation..... 127

Conclusion 129

Bibliographie - Entrevues 131

CHAPITRE II

La démarche scientifique

au service de l'acquisition d'habiletés Exemple de l'école primaire Fernand-Seguin

..... 132

1. Le projet éducatif et ses
incidences pédagogiques 132

2. L'appropriation du projet 135

3. Les difficultés rencontrées 136

Conclusion 137

Bibliographie - Entrevue 139

QUATRIÈME PARTIE

L'acquisition d'habiletés et de compétences transdisciplinaires : deux expériences québécoises

Jean Lamarre

Présentation et mandat

Ces deux études de cas ont été produites à la demande du comité constitué par le Conseil supérieur de l'éducation sur la réforme du curriculum. Elles visent à illustrer de manière concrète des expériences novatrices en matière de renouvellement des pratiques pédagogiques et d'objectifs d'apprentissage qui ont déjà émergé de la base tout en s'inscrivant dans le sens souhaité par l'énoncé de politique éducative *L'école, tout un programme*. L'objectif ici n'est pas d'évaluer ces expériences mais de faire état des démarches et des processus que ces projets ont suscités, des réalisations et des principales difficultés qui ont jalonné leurs parcours.

Le premier chapitre présente un projet de resourcement collectif en pédagogie pour les enseignants du secondaire mis de l'avant, en 1992-1993, par la direction des services éducatifs de la Commission scolaire de la Jeune-Lorette, intégrée depuis 1998 à celle de la Capitale. Ce projet, qui prenait appui sur la démarche de l'enseignement stratégique, avait pour objectif principal de rendre l'élève davantage responsable de ses apprentissages et de lui faire acquérir des habiletés et des compétences transdisciplinaires. Structurée autour d'une pédagogie des situations-problèmes, cette nouvelle approche pédagogique commandait en retour une modification des activités d'évaluation (formatives ou sommatives) pour qu'elles relèvent davantage de l'ordre de problèmes à résoudre.

Cette première étude de cas met en relief qu'une telle démarche de changement repose sur trois conditions principales. D'une part, parce que ce projet s'appuyait sur le volontariat, il fallait que l'approche proposée ait, dès le départ, une signification pour les enseignants et les enseignantes

puisque, à l'instar des élèves, c'est là un facteur central de motivation. D'autre part, une telle démarche de changement, parce qu'elle fait éminemment appel à la créativité du personnel enseignant, nécessite un soutien et un suivi qui s'inscrivent dans un horizon temporel de moyenne durée. Enfin, pour que s'enclenche une dynamique nouvelle de l'équipe-école, il fallait qu'un tel projet rejoigne un nombre assez important d'enseignants pour constituer un noyau critique.

Le deuxième chapitre présente les incidences pédagogiques d'un projet éducatif qui repose sur l'apprentissage de la démarche scientifique et fait d'une école primaire, une école à vocation scientifique. Encore une fois, cette expérience fait ressortir l'importance de la créativité dont doivent faire montre les enseignants et les enseignantes pour mener à bien une telle démarche nouvelle. Par ailleurs, elle fait ressortir en contrepartie que le maintien du dynamisme inhérent à une telle démarche créative repose sur la relation étroite qui s'institue entre les membres de l'équipe-école et, par là, exige que du temps soit dégagé pour leur permettre d'échanger, de s'entraider, de créer du matériel pédagogique ou même pour se former entre eux. Surtout, ce projet éducatif met en relief à quel point l'étude des sciences peut se prêter au développement d'habiletés transférables et de compétences transdisciplinaires chez l'élève. Il amène ainsi à nous demander en quoi un enseignement des sciences bien intégré au curriculum pourrait nuire à l'avancement des élèves en langue maternelle et en mathématique.

CHAPITRE I

La joie du risque

Une expérience de ressourcement collectif en pédagogie

« On ne peut pas croire des choses impossibles » [dit Alice].

« Je suppose que tu manques d'entraînement, dit la Reine...
Il m'est arrivé quelquefois de croire jusqu'à six choses impossibles avant le petit déjeuner.»

Lewis Carroll : *De l'autre côté du miroir*.

Le changement, de quelque nature qu'il soit, est déstabilisant et s'accompagne souvent d'anxiété. C'est pourquoi, il est souvent déclaré *a priori* comme relevant de l'impossible ou de l'inutile, pôles complémentaires du vieux réflexe conservateur qui préfère se rabattre sur le connu plutôt que de faire l'expérience de l'insécurité. C'est donc dire qu'il existe une série de conditions à respecter si l'on veut en arriver à orienter une situation et les pratiques qui y sont associées dans une nouvelle direction. Même avec des conditions idéales et la meilleure planification qui soit, on ne peut pas pour autant en arriver à faire complètement table rase des difficultés persistantes ou imprévues qui demeurent inhérentes à toute démarche nouvelle. Mais ce n'est qu'à ce prix que l'on en arrive à éprouver ce que l'on peut maladroitement appeler la *joie du risque*. En effet, cette expression traduit d'au plus près le sentiment global qui se dégage des entrevues menées auprès de ceux et celles qui ont été au cœur d'un projet en « gestion des apprentissages » qui a accaparé pendant cinq ans l'énergie des enseignants et enseignantes de niveau secondaire et du personnel des services éducatifs de la Commission scolaire de la Jeune-Lorette, maintenant intégrée depuis 1998 à celle de la Capitale.

Dans un premier temps, je présenterai le modèle théorique sous-jacent à ce projet en gestion des apprentissages et les principaux changements que ce projet a suscités en matière d'enseignement et d'évaluation¹. Je ferai ensuite état du

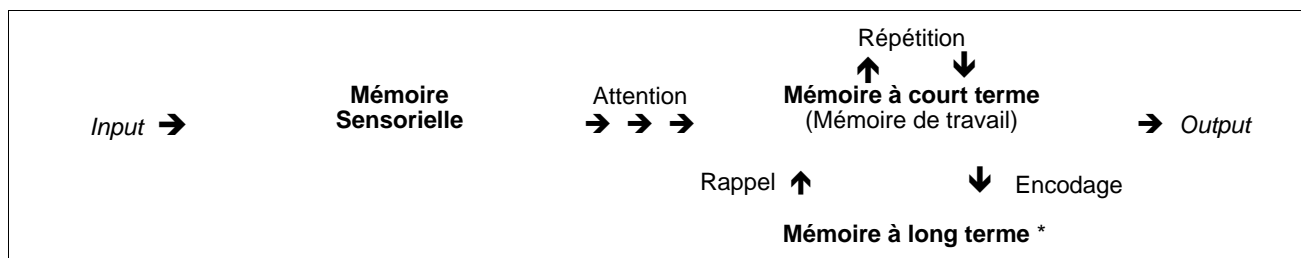
¹ Il faut préciser que ce projet n'avait pas pour objectif d'appliquer mécaniquement ce modèle ou de tenter de le valider de manière *empirique*. Il visait plutôt à s'en inspirer pour réorienter, non sans une part importante de créativité, les pratiques pédagogiques.

contexte plus général qui prévalait lors de sa mise en application, de l'approche qui a été privilégiée en terme de pilotage et des principales étapes qui ont été franchies au cours de ces cinq années. En conclusion, j'effectuerai une synthèse de ce que suggère cette expérience.

1. Le modèle théorique sous-jacent au projet

Ce projet en gestion des apprentissages s'inscrit dans le prolongement des travaux de Jacques Tardif sur l'enseignement stratégique². Cette approche est issue de la psychologie cognitive qui, depuis une vingtaine d'années, propose une nouvelle lecture du processus d'apprentissage et de l'enseignement. Pour la psychologie cognitive, l'apprentissage met en jeu la mémoire, définie comme une composante centrale du système cognitif de la personne, puisque c'est elle qui effectue le traitement de l'information que l'individu reçoit. Cette conception s'inspire du modèle suivant, développé par R. Klatzky en 1984.

² TARDIF, Jacques, *Pour un enseignement stratégique*.



* MARTINEAU, Robert, "Utiliser la recherche ou enseigner pour faciliter le traitement de l'information", p. 24.

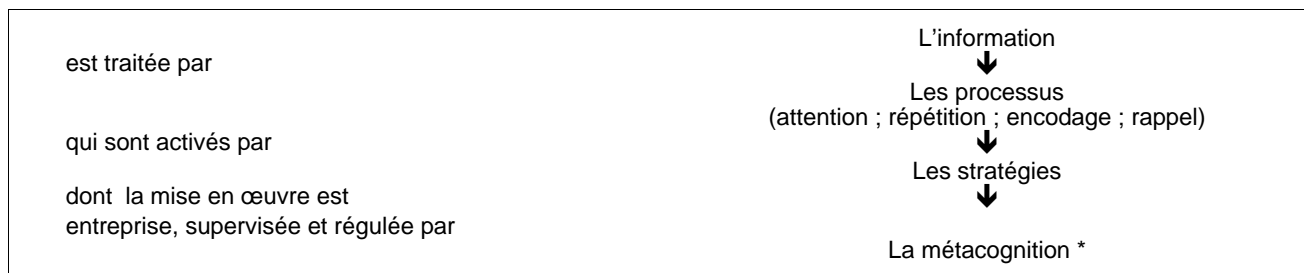
La mémoire sensorielle est capable de percevoir une grande quantité d'information mais sa capacité de rétention de l'information n'est que de l'ordre de 2 à 4 secondes. Pour sa part, la mémoire à court terme peut, en moyenne, tenir compte de seulement sept données différentes et sa capacité de rétention est de 15 à 20 secondes, à moins que cette information ne soit répétée. Quant à la mémoire à long terme, sa capacité est illimitée tant en termes de quantité d'informations retenues que de capacité de rétention. Toutefois, compte tenu des liens que la mémoire à court terme entretient avec la mémoire à long terme (rappel et encodage), le lieu de transformation de l'information en connaissance se situerait principalement au niveau de la mémoire à court terme. Pour illustrer ce rôle névralgique, Jacques Tardif utilise une métaphore. « On pourrait concevoir la mémoire comme étant le contrôleur aérien d'un aéroport fortement achalandé. Celui-ci reçoit un très grand nombre d'informations et doit prendre une grande quantité de décisions judicieuses. [...] si le contrôleur attend d'avoir un maximum d'indices pour prendre une décision, il retarde indûment les atterrissages et les décollages, et ne peut pas permettre une circulation fonctionnelle des avions. [...] Par ailleurs, s'il ne tient pas compte d'un minimum d'indices significatifs, il provoque des situations dangereuses pour la sécurité aérienne.» De la même manière, la mémoire « reçoit, simultanément, une multitude d'informations de l'environnement et doit filtrer ces informations de sorte qu'elles puissent être traitées et utilisées³. L'interprétation d'une information est ainsi liée

à un mécanisme de sélection et d'élimination d'indices significatifs qui joue à chaud dans la mémoire à court terme mais dont la logique d'ensemble relève d'un encodage préalable qui s'est structuré au fil du temps dans la mémoire à long terme de l'individu. Des recherches portant sur les différences qui pouvaient exister entre les élèves doués et ceux qui sont en difficulté, ont mis en relief que la supériorité des premiers était liée à la mise en œuvre de stratégies cognitives qui sont elles-mêmes régulées par un processus de métacognition dont la fonction est d'assurer la gestion d'ensemble du système cognitif. Alors que les stratégies cognitives sont « des séquences d'opérations orientées vers un but qui permettent à un élève d'évoluer de la compréhension d'une question ou d'une consigne à la construction d'une réponse ou à l'atteinte d'un objectif⁴», la métacognition, pour sa part, est « un système de gestion mentale, qui permet de prendre conscience qu'il y a perte de sens ou qu'une difficulté particulière surgit en cours d'apprentissage. Il suscite le questionnement nécessaire pour identifier et choisir les savoirs, les procédures, les autres stratégies qui permettent de résoudre une difficulté⁵. On se retrouve ainsi avec un modèle comportant quatre niveaux.

³ *Ibid.*, p. 157 ; 158.

⁴ MARTINEAU, Robert, « Utiliser la recherche ou enseigner pour faciliter le traitement de l'information », p. 25.

⁵ PRIMEAU, G., cité dans *Ibid.*, p. 26.



* MARTINEAU, Robert, *loc. cit.*, p. 26.

Puisque les stratégies cognitives et la métacognition qui les régule peuvent être modifiées au fil du temps par des apprentissages variés – à condition de proposer des tâches qui, parce qu’elles sont signifiantes pour l’élève, font appel à sa motivation –, les démarches d’apprentissage vont viser plus particulièrement l’affinement progressif de ces mécanismes de traitement de l’information. En somme, l’intérêt de cette théorie est qu’en modélisant les principales composantes de la dynamique de l’apprentissage, il est possible d’en étager les niveaux et, par là, de planifier un processus d’enseignement structuré qui repose sur ce modèle. Comme l’écrit Yolande Ouellet, « la plupart des outils mis à la disposition des enseignants, malgré leur grand intérêt, présentent souvent une lacune importante : on y fait rarement référence au cadre théorique qui sous-tend les stratégies d’apprentissage et d’enseignement, de même que peu de cas des principes sur lesquels repose l’argumentation ».⁶

De ce modèle théorique de traitement de l’information découle une série de conséquences et de principes qui bouleversent non seulement la pédagogie utilisée, l’évaluation et les objectifs d’apprentissage mais aussi les rôles réciproques de l’élève et de l’enseignant. Et ce modèle, une fois inscrit dans une démarche concrète ne va pas sans exercer son influence sur la dynamique d’ensemble de l’école.

2. Les changements proposés en matière de gestion des apprentissages et d’évaluation

Le projet en gestion des apprentissages mis de l’avant en 1992-1993 visait pour sa part, de manière plus précise, trois changements en matière d’enseignement et d’apprentissage et trois autres au plan de l’évaluation. Au niveau **de l’enseignement et de l’apprentissage des élèves**, le **premier changement** visé était de passer d’une relation pédagogique où l’élève est spectateur à une relation où il devient l’acteur principal de ses apprentissages. En effet, « la psychologie cognitive enseigne que l’apprentissage est un savoir qui se construit à partir de connaissances antérieures (connaissances encyclopédiques, habiletés, stratégies, techniques, etc.). Pour apprendre, on doit réorganiser constamment ses connaissances antérieures » et « pour y arriver, on ne peut se contenter d’être spectateur ou imitateur ; il faut devenir acteur. Les élèves doivent donc devenir les principaux artisans de leurs propres apprentissages⁷ ».

Le **deuxième changement** en matière d’enseignement et d’apprentissage était de passer de l’acquisition simple de connaissances à l’apprentissage d’habiletés et de compétences parce que trop souvent les élèves accumulent à l’école des connaissances encyclopédiques disparates dont

⁶ OUELLET, Yolande, « Un cadre de référence en enseignement stratégique », p. 4.

⁷ COMMISSION SCOLAIRE DE LA JEUNE-LORETTE, « Gestion des apprentissages ». Les citations de cette section proviennent de ce même document.

ils ne savent pas toujours à quoi elles peuvent servir. Compte tenu que « les programmes d'études visent beaucoup plus que l'apprentissage de simples connaissances encyclopédiques », il faut aussi chercher à « développer chez les élèves des habiletés et des compétences comme résoudre des problèmes, communiquer, établir des liens, etc. ».

Le **troisième changement** a trait aux moyens à utiliser pour atteindre les deux objectifs précédents. En effet, « en raison de leur résistance et de leur stabilité, il ne suffit pas de prendre conscience des limites ou des défauts des connaissances antérieures erronées pour qu'elles disparaissent. [...] Afin d'ébranler l'édifice constitué par les savoirs familiers, il importe de vivre des conflits cognitifs ». C'est pourquoi le troisième changement en matière d'enseignement et d'apprentissage est de généraliser l'utilisation des situations-problèmes. En effet, puisqu'elles visent à créer des conflits cognitifs, les situations-problèmes obligent les élèves à effectuer une recherche cognitive active qui les amène à « aller souvent contre leurs conceptions initiales et recueillir un ensemble de données qui enrichissent leur expérience et leur bagage de connaissances et de compétences », leur faisant ainsi faire « des apprentissages authentiques et profonds ».

Compte tenu que la pédagogie de situations-problèmes est au centre des changements proposés, cela ne va pas sans exercer une influence directe sur les objectifs visés en matière d'**évaluation des apprentissages**. C'est pourquoi, le **premier changement** visé à ce chapitre est de passer de l'évaluation des connaissances « à l'évaluation des habiletés intellectuelles et des compétences des élèves » lors des épreuves terminales de fin d'année. Pour ce faire, il faut délaissé « graduellement le modèle de questions à choix multiples (dites objectives) » pour adopter « plutôt une approche à questions ouvertes qui demandent des réponses avec une argumentation, des activités pratiques, des portfolios, etc. ». Puisque l'on ne peut passer du jour au lendemain d'un modèle d'évaluation à un autre, la commission scolaire a appelé « épreuves évolutives » ce nouveau type d'évaluation terminale pour bien mettre en relief le travail à long terme

– c'est-à-dire l'importance de l'apport personnel et de créativité – qu'un tel passage requiert.

Par ailleurs, « la valorisation du processus d'apprentissage nécessite des rétroactions répétées qui impliquent une évaluation formative ». Non seulement une telle pratique informe l'élève sur la pertinence et l'efficacité de son action, mais en donnant place à l'erreur et à une plus grande implication de l'élève dans les objectifs d'apprentissages, elle favorise la motivation scolaire. Toutefois, il revient à l'évaluation sommative de déterminer, lors de l'épreuve terminale de fin d'année, si les objectifs d'apprentissage du programme d'études ont été atteints. C'est pourquoi, il convient d'utiliser ces deux formes d'évaluation au moment opportun. D'où le **deuxième changement** proposé : « d'une pratique d'évaluation sommative à toutes les étapes du bulletin scolaire, passer graduellement à une pratique combinée de deux types d'évaluation, formative en cours d'année et sommative à la fin de l'année » : épreuves sommatives de fin d'année qui, conformément au premier changement proposé, deviennent graduellement plus qualitatives, plus conformes à leur visée d'évaluer des habiletés et des compétences plutôt que des connaissances solitaires.

Enfin, le **troisième changement** proposé en matière d'évaluation visait à donner plus de place au jugement professionnel de l'enseignant ou de l'enseignante en tenant compte davantage du jugement de maîtrise dans l'évaluation des apprentissages : « Il s'agit de donner un avis documenté sur le degré de réalisation des apprentissages visés par l'ensemble du programme d'études. Cet avis devient particulièrement important lorsqu'il s'agit de cas limites et de cas douteux. »

3. Les circonstances générales qui ont donné naissance au projet

Le projet de formation en gestion des apprentissages est né de la rencontre de divers éléments. En 1990-1991, la Commission scolaire régionale Chauveau avait souscrit à un projet de formation portant sur l'actualisation du potentiel intellec-

tuel (API). Cette formation, qui s'est étalée sur deux ans, avait suscité l'intérêt d'une cinquantaine d'enseignants et d'enseignantes de niveau secondaire. En 1991-1992, une partie des écoles secondaires de la Commission scolaire régionale Chauveau fusionnait avec la Commission scolaire de la Jeune-Lorette. Il est rapidement apparu à la nouvelle équipe du personnel des services éducatifs issue de cette fusion qu'il existait un important besoin chez les enseignants et les enseignantes de renouveler leurs pratiques pédagogiques, le projet de formation en API ayant agi à ce sujet comme un révélateur. Il faut dire aussi qu'à la fin des années 80, le problème du décrochage scolaire était dans l'actualité et préoccupait tout le monde. « Après avoir dit, c'est la faute de la famille, de l'école, de la commission scolaire, du Ministère⁸ », le personnel enseignant et les directions d'école se sont mis à chercher comment ils pouvaient infléchir ce mouvement et assurer une meilleure réussite de leurs élèves par l'entremise de pratiques pédagogiques nouvelles, dont l'API.

Au moment où le projet de formation en API arrivait à son terme, le coordonnateur de l'enseignement secondaire de la Commission scolaire de la Jeune-Lorette assistait, en décembre 1992, au colloque annuel des cadres scolaires du Québec. Et c'est dans le cadre de ce colloque qu'il a participé à un atelier animé par Mme Yolande Ouellet où celle-ci faisait état d'expériences spécifiques en enseignement stratégique qui avaient été menées dans des écoles secondaires de la région de Montréal. À son retour, le coordonnateur a fait un compte rendu « enthousiaste » de cet atelier au comité consultatif de gestion de la Commission scolaire, qui regroupait tous les directeurs d'école du primaire et du secondaire. Cet enthousiasme s'est communiqué à tous les directeurs. Toutefois, puisque c'est au secondaire que se manifeste le problème de l'abandon scolaire, « c'est là qu'est née l'idée de mettre en place le projet d'un perfectionnement » qui toucherait exclusivement le secondaire et qui vise-

rait tant les enseignants et les enseignantes que les directeurs d'école.

Il faut dire qu'au cours de cette année scolaire 1992-1993, la Commission scolaire voulait aussi modifier sa politique en évaluation des apprentissages en laissant tomber la pondération accordée aux petits travaux pour ne prendre en compte que l'évaluation des diverses étapes, tout en donnant plus de poids à la synthèse finale. Rapidement, il est apparu aux directions d'école et aux comités pédagogiques que vouloir modifier la politique d'évaluation, c'était peut-être commencer par le mauvais bout et qu'il fallait plutôt se questionner d'abord sur les pratiques pédagogiques avant d'en arriver à modifier l'évaluation. Dans le même temps, avait lieu, pour certaines matières, l'implantation de nouveaux programmes dont les manuels proposaient de travailler avec des situations-problèmes.

Déjà l'API avait permis de mettre en relief « que les difficultés des élèves étaient reliées beaucoup à l'absence de stratégies [...] qu'ils ne possédaient pas » et que, pour remédier à la situation, il fallait « mettre les élèves en action ». Selon cette approche, l'une des causes centrales de l'échec et de l'abandon scolaires est liée à l'effritement du tissu social qui, depuis quelques décennies, aurait eu pour effet de priver les nouvelles générations de ses médiateurs naturels (famille nucléaire et élargie) par lesquels se transmettaient traditionnellement non seulement des notions, des concepts et la signification des choses de la vie en général, mais aussi des stratégies de résolution de problèmes. Pour pallier cet effritement, l'école devait chercher à remplir ce rôle autrefois dévolu aux médiateurs naturels. Bien que cette approche ait galvanisé plusieurs enseignants et enseignantes, elle est apparue trop circonscrite à un seul segment de la réalité et « difficilement transférable au niveau d'une classe ». Il demeure que le projet de formation en API a eu pour effet de mettre un noyau d'enseignants « sur la route de la recherche des pédagogies plus actives ».

Par ailleurs, les enseignants et enseignantes n'avaient pas eu l'occasion d'échanger sur leurs préoccupations pédagogiques ou de se pencher

⁸ À moins d'un avis contraire, les citations qui suivent sont tirées d'entrevues qui ont été effectuées entre le 8 octobre et le 23 octobre 1998.

méthodiquement sur cette question depuis leurs études universitaires, c'est-à-dire depuis plusieurs années en général, compte tenu de leur moyenne d'âge. D'autres, plus jeunes – et parfois frais émoulus de l'université –, éprouvaient des besoins particuliers en pédagogie qui n'avaient pas été comblés au cours de leur formation. C'est pourquoi, il existait à l'époque une sorte de « consensus général » sur l'importance de se doter d'un « temps », d'un « lieu pour reparler pédagogie, pour changer des choses ».

Toutes ces influences ont concouru à faire de la question de l'approche pédagogique le dénominateur commun d'un questionnement d'ensemble. Et c'est dans ce contexte de changements et de recherches de voies nouvelles que l'approche de l'enseignement stratégique développée par Jacques Tardif – dans le sillon des avancées de la psychologie cognitive – est apparue comme l'occasion à saisir pour effectuer un « ressourcement collectif » en pédagogie.

4. La fonction de pilotage

Les conseillers pédagogiques et les répondants de programme ont d'abord été approchés. Des séminaires de lecture portant sur le livre de Jacques Tardif ont été organisés à leur intention, de même que des sessions de formation complémentaire en enseignement coopératif.

Lorsque le temps est venu d'approcher le personnel enseignant, on a fait appel à une consultante. En effet, pour avoir l'impact voulu lors de la formation, il fallait faire appel à quelqu'un de l'extérieur parce que les conseillers pédagogiques étaient quand même peu familiers avec cette nouvelle approche et, par là, moins aptes à insuffler l'enthousiasme initial nécessaire, surtout que cette participation souhaitée du personnel enseignant s'effectuait sur une base volontaire. Les sessions de formation prévues s'étalaient sur deux ans. C'est donc dire que lorsque quelqu'un décidait de s'inscrire à ce projet de perfectionnement, il savait qu'il s'engageait pour une longue période. Par ailleurs, il faut voir que certains enseignants ou enseignantes avaient été identifiés au départ comme étant plus susceptibles

d'être intéressés par un tel projet de perfectionnement et aussi parce qu'ils étaient des « leaders » d'opinion. Ils ont donc été encouragés en ce sens par leurs directeurs d'école respectifs, mais sans plus. Seule la transformation du rôle de chef de groupe a fait l'objet d'une approche un peu plus coercitive. En effet, au fil des ans, la dynamique quotidienne des écoles avait réduit le rôle des chefs de groupe à celui d'aide administratif. Ils « aidaient à faire circuler la papperasse, à voir à ce que les choses se réalisent au bon moment selon des échéanciers spécifiés » mais ils ne jouaient plus vraiment leur rôle d'animateur pédagogique. Les directions d'école ont proposé aux chefs de groupe de revenir à leur rôle premier et elles en ont même fait une condition pour devenir chef de groupe. La plupart des chefs de groupe ont accueilli avec satisfaction un tel changement. C'est ainsi que les effectifs de la première « cohorte » qui a accepté de participer aux sessions de formation étaient constitués des chefs de groupe et des enseignants qui se sont montrés spontanément intéressés par un tel projet. Quant aux directeurs d'école et leurs adjoints, ils ont suivi, avant leur personnel enseignant, les mêmes sessions de formation mais en petits comités.

Les thèmes et les étapes de la formation ont été définis par le directeur des services éducatifs, le coordonnateur de l'enseignement secondaire et la personne-ressource extérieure qui était chargée d'animer les sessions de perfectionnement. La première année, les enseignants et enseignantes devaient participer à cinq rencontres d'une journée et à trois autres au cours de la deuxième année. L'objectif était de former une quarantaine d'entre eux par année. La demande a largement dépassé les espérances : pendant trois ans, ils ont été près de quatre-vingt à se montrer intéressés. Le nombre d'inscriptions a ensuite fléchi pour rejoindre le nombre prévu par l'objectif initial. Entre 1992-1993 et 1997-1998, près de 80 % du personnel enseignant des écoles secondaires de la Commission scolaire de la Jeune-Lorette a ainsi été touché par ce projet de perfectionnement.

Une grande attention a été portée à la planification, à l'évaluation et au suivi des sessions de formation. Ces rencontres étaient préparées avec

le souci que tout soit parfait : documentation, respect des horaires, organisation matérielle, animation. Elles étaient préparées par la Direction des services pédagogiques conjointement avec les animateurs de la journée, c'est-à-dire les conseillers pédagogiques et les répondants de programme. Elles se tenaient à l'extérieur des murs de la Commission scolaire pour donner plus de portée symbolique à l'objectif de renouveau véhiculé par ces rencontres. Compte tenu de la composition du groupe et de l'éventail – ou de la concentration – des disciplines représentées, il avait été prévu de laisser place à une certaine souplesse dans la formule en offrant des structures variables d'animation. Ces structures d'animation étaient aussi établies en fonction des thèmes abordés et prenaient en compte les évaluations qui avaient été effectuées par les participants aux rencontres précédentes. Dans un souci de cohérence, ces journées de formation adoptaient l'approche de l'enseignement stratégique et de l'apprentissage coopératif. De plus, en fin d'année, les participants devaient effectuer une évaluation d'ensemble. Une synthèse leur était remise au début de l'année suivante pour discuter des changements qui avaient été apportés « au regard des évaluations et des objectifs » du projet.

Alors que les premières cohortes d'enseignants et d'enseignantes étaient assez homogènes en termes d'enthousiasme et d'implication, les dernières cohortes étaient pour leur part beaucoup plus hétérogènes en ce qui a trait à leur niveau de motivation. C'est pourquoi les structures des journées de formation ont dû être revues, parfois sur l'heure du dîner, tout en laissant moins de place à la spontanéité des participants, par exemple, dans le choix des thèmes, « sinon on se serait retrouvé plus avec des trucs du genre techniques d'animation ». Autrement dit, le volontariat qui, à l'origine du projet, constituait l'une de ses forces, est devenu au fil du temps une difficulté importante en ce qui concerne le pilotage de système.

Les animateurs du projet ont aussi pris soin de se doter de structures de rencontre diverses pour gérer les tensions inévitables qui surgissent de toute entreprise de changement. Il y avait une

structure de rencontre qui réunissait de façon séparée ou conjointe les directeurs d'école secondaire, les directeurs adjoints, les conseillers pédagogiques, etc. Une autre structure réunissait tous les partenaires. Pour sa part, le directeur des services éducatifs s'assurait que l'information circule de manière fluide d'un groupe à l'autre de même que les rétroactions. L'ajustement s'effectuait ainsi à deux niveaux principaux : à un niveau d'ensemble où les activités étaient planifiées pour l'année ; à un niveau quotidien où les tensions ont été gérées « journée par journée ou demi-journée par demi-journée ». Plus le projet progressait, plus il y avait des réunions spéciales pour préparer des sessions de perfectionnement ». Le mécanisme de gestion des tensions se voulait souple. Toutefois, « il y avait une ligne directrice ». Les changements qui ont été négociés et apportés en cours de route devaient nécessairement s'inscrire dans cette direction. De plus, les commissaires d'école et les parents étaient informés de façon régulière sur l'évolution du projet.

Une fois le projet lancé, les directeurs d'école ont pris les devants. Ils ont organisé des journées pédagogiques portant sur des thèmes apparentés au projet, de même que des sessions de formation parallèle, en apprentissage coopératif surtout. Au fil du temps, les projets éducatifs se sont modifiés pour se recentrer « sur les apprentissages, la pédagogie ». La Direction des services éducatifs de la Commission scolaire a continué d'appuyer certaines initiatives en matière d'encouragement, de ressources et de soutien. Toutefois, elle s'est faite de plus en plus discrète à mesure que les directeurs s'affirmaient comme étant les véritables « leaders » du projet.

5. L'appropriation du projet : du modèle théorique à son application

Le fait que les journées de formation aient privilégié le format de l'enseignement stratégique et de l'apprentissage coopératif n'a pas été sans provoquer de l'incertitude et des réactions de la part des participants. Les enseignants et enseignantes étaient habitués à donner des cours ma-

gistraux et s'attendaient à ce que ces journées adoptent le modèle traditionnel. Ils ont donc été confrontés à ce que cela implique concrètement d'épouser une approche nouvelle. Il y avait ainsi une sorte de contradiction entre l'objectif de s'orienter vers un nouveau modèle d'apprentissage et d'en faire soi-même l'expérience pratique. Autrement dit, comme le mentionnait un enseignant : « On devait changer notre modèle d'apprentissage [...] avant de changer celui des autres. »

On ne se faisait pas à nous-mêmes ce qu'on voulait faire faire aux autres après. Donc on ne se permettait pas de faire des erreurs et de manquer notre coup. Mais il fallait être capable de faire cela avec les élèves par exemple. Et là, aux élèves, il fallait leur dire : « Bien voyons ! » Tu sais. « T'es pas capable de faire ça tout seul ? » Et là, de se remettre en contexte et se dire « Aie ! Moi aussi je suis apprenant et j'ai le droit de me tromper, et ça se peut que mon modèle ne soit pas parfait mais je vais essayer de rajouter quelque chose et je vais essayer de me poser la bonne question pour arriver à la bonne réponse. » Il fallait se l'appliquer nous-mêmes, et ça – hum ! – je ne suis pas sûr que ça été compris par tout le monde encore.

Les journées de formation avaient un double objectif : d'une part, elles visaient à présenter un modèle théorique, des concepts et des notions qui portent sur la dynamique du processus d'apprentissage et les possibilités d'intervention qu'un tel modèle suggère ; d'autre part, elles constituaient un lieu d'échanges puisque les participants devaient, entre deux sessions de formation, concevoir et expérimenter une tâche en classe qui s'inscrive dans le sens souhaité. Autrement dit, si le modèle théorique pouvait suggérer des possibilités d'intervention, il demeure que les modalités concrètes restaient à identifier. Ce n'est que deux ans plus tard, que de telles modalités ont commencé à être incorporées de manière formelle aux journées de formation.

De prime abord, les enseignants et enseignantes croyaient que leur expérience leur permettrait de concevoir sans trop de difficultés les scénarios de situation-problème : « Quand on est spécialiste de matière depuis vingt, vingt-cinq ans, on ne

voit pas nécessairement la difficulté qu'il peut y avoir dans une situation-problème. » Toutefois, ils « ont pris conscience que ce n'est pas si facile que ça ». La question centrale qu'ils avaient à se poser était « comment rendre l'élève acteur ? » Comme il n'y avait ni matériel ni modèle préalable, ils devaient « bâtir autour de cette idée-là ». Bien sûr, leur expérience d'enseignants leur permettait de mettre en place certains éléments de réponse. Toutefois, après avoir commencé cette mise en place, « il y a eu toute une foule d'obstacles ou de difficultés qui ont surgi. Des problèmes que l'on n'avait pas vus avant mais qu'il fallait quand même régler assez rapidement sinon cela risquait finalement de tout se gâcher ». Il est ainsi rapidement apparu aux participants qu'entre la théorie et la pratique, il existait un important hiatus.

Au cours des journées de formation, les enseignants et enseignantes devaient créer un scénario de situation-problème et respecter les divers éléments qui se rattachent au modèle. Arrivés en fin de journée, ils découvraient souvent qu'il manquait toujours un paramètre à leur modèle et que, sans cet élément, « les chances de succès sont moins fortes ». C'est donc dire que ces journées de formation généraient de la frustration et des tensions : « Il y a eu des fins de journée où les gens étaient plus dépités qu'emballés parce que ça fait une journée que tu travailles là-dessus, et je suis encore pas bon. » Quant aux premiers scénarios de situation-problème à être réalisés en classe, ils ont été faits « carrément dans le brouillard », la première cohorte à être formée constituait en quelque sorte un groupe « cobaye ». Inévitablement, les échecs ont été plus nombreux que les réussites.

Pour toutes ces raisons, ces premières expériences ont été vécues sur le mode de l'instabilité la plus complète. Le projet de formation aurait pu s'arrêter là, s'il n'y avait pas eu une série de facteurs qui ont contribué à sa poursuite. Quelques-uns apparaissent particulièrement déterminants.

D'une part, l'écueil que représentait l'épreuve du réel aurait pu apparaître insurmontable si le modèle et les concepts retenus n'avaient eu aucune résonance chez les enseignants. En fait, les ses-

sions de formation ont eu pour effet de donner un contour explicite à des réalités qui provenaient de leur expérience d'enseignement mais qui demeuraient jusqu'alors intuitives ou dans le non-dit : « là, il semblait y avoir quelque chose de nettement plus structuré ». Comme le disait une enseignante, c'est un peu « comme si on nous avait donné des mots pour le dire ». Alors qu'il existait « un vocabulaire diffus d'une matière à l'autre et même d'un individu à l'autre », cette possibilité nouvelle de partager un « vocabulaire commun » a constitué le « premier acquis » sur lequel il a été possible de construire. En effet, avant ce projet de formation, les enseignants et enseignantes discutaient surtout entre eux des problèmes de discipline qu'ils éprouvaient avec les élèves. Depuis, la pédagogie a remplacé la discipline comme sujet de discussion, ce qui a créé des liens nouveaux et étroits entre ceux et celles qui participaient au projet. D'ailleurs, pour plusieurs, « c'est justement en communiquant beaucoup, en parlant, en s'exprimant, en échangeant », qu'ils ont « trouvé des moyens », que ce soit sur la manière de procéder ou sur les ajustements qu'ils ont dû effectuer pour réaliser leurs projets en classe. Il ne fait pas de doute que le degré élevé de motivation des enseignants et enseignantes qui ont participé à la première cohorte a favorisé cette ouverture.

D'autre part, pour plusieurs, la compréhension de la dynamique du processus d'apprentissage et des concepts qui y sont associés ne posait aucun problème particulier. L'obstacle principal se retrouvait plutôt au niveau de la gestion de classe parce qu'il fallait « sortir du cours magistral et faire faire des choses par les élèves ». Cet écueil est inévitable. En effet, les enseignants et enseignantes ont bâti « au fil des ans, de peine et de misère », une série de manières de faire qu'ils ne peuvent balayer du revers de la main du jour au lendemain comme si tout cela était soudain devenu obsolète. « C'est impossible de tout recommencer », non seulement parce que tout est à construire, mais aussi parce que le temps nécessaire pour opérer un tel renversement n'est pas disponible à court ou même à moyen terme. En effet, pendant que les enseignants et enseignantes doivent repenser leur manière de faire, il leur faut aussi continuer « à enseigner et à

corriger ». C'est pourquoi, il leur a fallu construire « petit projet par petit projet ». Pour y arriver, les échanges informels entre eux ont constitué un atout précieux. Toutefois, ils ont aussi bénéficié de deux formes de soutien particulier : les formations parallèles qui ont été lancées par les directions d'école, dont il a été fait rapidement mention précédemment, et l'appui des conseillers pédagogiques.

Les formations parallèles visaient en premier lieu à permettre aux enseignants et enseignantes d'effectuer le passage entre la manière magistrale d'enseigner et la relation d'aide qu'ils doivent adopter pour permettre à l'élève de devenir l'acteur principal de ses apprentissages. Mais ces formations ont aussi eu un effet additionnel. En particulier, celles offertes en apprentissage coopératif ont permis de faire comprendre de manière plus tangible – par delà les moyens concrets que cette approche offre aux enseignants – à la fois la signification de plusieurs concepts de la psychologie cognitive, ce qui facilitait encore plus leur application en classe, et l'importance que pouvait recouvrir ces concepts dans le processus d'apprentissage des élèves eux-mêmes : « C'était la clé de voûte finalement pour concrétiser ça en classe. Sinon ça restait de beaux principes, un beau vocabulaire avec lequel se gargariser... [...] Et là quand on est arrivé à structurer une démarche d'apprentissage, là vraiment on pouvait concevoir des cours à partir de ce qu'on avait appris. » L'agencement temporel de l'offre de formations parallèles a aussi joué un rôle important.

Çela arrivait aussi dans un cycle où c'était toujours complémentaire. C'est-à-dire que l'on répondait à un certain besoin et là on se posait d'autres questions : « comment on va faire maintenant pour faire ça ? » Et houp ! Il y avait une autre formation qui arrivait. Et là ça va changer les données et – houp ! – il y avait d'autres choses qui arrivaient. Donc ça venait tout le temps [...] gonfler les outils que l'on était capable d'avoir pour fonctionner avec ce système là.

En un mot, « les autres formations parallèles [...] ont apporté un bon paquet d'éléments de réponse en termes de comment ». De plus, la pré-

sentation des concepts lors des journées de formation a fait l'objet d'un affinement progressif au fil des ans pour les rendre plus accessibles aux enseignants dans l'objectif de faciliter le passage de la théorie à la pratique en leur donnant un caractère plus opératoire. Par exemple, la complexité des paramètres requis pour concevoir une situation-problème a été ramenée à ce qui en constitue l'essentiel et un document a été préparé à cet effet par la Direction des services éducatifs.

Les enseignants et enseignantes ont modifié leur manière de faire de façon très progressive. Plutôt que de chercher dès le départ à établir un scénario de situation-problème qui comprenne tous les paramètres requis, ils ont la plupart du temps préféré procéder par étape, en créant des activités spécifiques qui visaient à faire surgir, par exemple, les connaissances antérieures ou à mettre en action les stratégies cognitives. Et il n'était pas nécessaire d'incorporer « une quantité énorme de choses nouvelles pour que ça commence déjà à devenir intéressant et que ça devienne une boule de neige et que ça grossisse ». Toutefois, il semble difficile d'offrir de manière continue des scénarios de situations-problèmes. Nécessairement, on doit « revenir avec des modèles plus traditionnels qui sont intercalés entre ces projets-là ». Même après cinq ans, ce chassé-croisé entre les formes d'enseignement traditionnel et les nouvelles pratiques pédagogiques persiste. Dans le même ordre d'idée, d'autres enseignants ou enseignantes ont trouvé plus facile de modifier graduellement leur façon d'enseigner pour « l'amener vers cette tendance-là ». De fil en aiguille, les élèves ont été mis graduellement en présence de « tâches plus exigeantes, plus globales ». Il était difficile qu'il en soit autrement, compte tenu des difficultés et de la somme d'énergie nécessaire pour créer un scénario qui « fonctionne ». Même pour l'élaboration de tâches plus spécifiques et moins ambitieuses, les échecs pouvaient être nombreux au début. Par ailleurs, en ce qui a trait au temps requis pour que les élèves réalisent la tâche, il n'y avait « aucun référent ». Il est arrivé que des tâches qui devaient se dérouler sur deux périodes de 75 minutes en aient pris quatre : « Alors là, à un moment donné, toute ta programmation est

comme bousillée. » C'est donc dire que même avec la meilleure volonté, une telle démarche de changement engendre nécessairement de l'insécurité chez l'enseignant parce qu'il se sent « en état d'instabilité, de déséquilibre total ».

[...] il fallait essayer des choses, il fallait se permettre de faire des erreurs aussi, pour savoir comment modifier ça pour s'en aller dans la bonne direction. Donc ça a été difficile au début de se sentir un peu isolé dans chacun de nos départements pour essayer des choses nouvelles, et de faire des erreurs, donc de temps en temps de risquer de se le faire reprocher aussi, mais en même temps d'essayer de construire d'autres choses aussi.

Et ce n'était pas facile d'avouer ses difficultés, de « lever la main pour dire : "Viens donc voir ça en plus ! Je ne file pas bien déjà et viens me dire en quoi je vais mal". » C'est dans ce contexte que sont intervenus les conseillers pédagogiques.

Le soutien aux enseignants et enseignantes ne pouvait venir d'une direction d'école parce qu'ils se seraient retrouvés dans une situation hiérarchique où ils se seraient sentis évalués.

Tandis qu'avec le conseiller pédagogique, on va faire part beaucoup plus facilement de ses échecs, de ses erreurs, de ses difficultés parce qu'il n'est pas en situation d'évaluation, il est en relation d'aide. Et je pense que c'est très important que ce soit quelqu'un qui soit vraiment consacré à la pédagogie uniquement et qui n'a pas à intervenir à d'autres niveaux avec les enseignants pour que les gens se sentent en sécurité.

Toutefois, avant d'arriver à cette étape, il a fallu aussi que les enseignants et les enseignantes acceptent de faire part de leurs difficultés aux conseillers pédagogiques. Il ne fait pas de doute que la présence des conseillers pédagogiques à l'intérieur même des écoles a favorisé une telle ouverture. En effet, peu avant que ne s'amorce le projet en gestion des apprentissages, la Commission scolaire avait procédé à un mouvement de décentralisation. Dans la foulée de ce réaménagement, les conseillers pédagogiques, dont les bureaux se retrouvaient dans les locaux de la Commission scolaire, avaient été rapatriés dans

les diverses écoles. Un conseiller qui a vécu ce passage disait à ce propos :

Parce que tu es dans un centre administratif, tu es vu comme un « boss ». [...] Là quand je suis arrivé ici, [...] disons qu'il y a avait quand même un froid, [...] et les profs, c'étaient les mêmes qu'avant. Je veux dire que cette relation-là a été chambardée en dix fois mieux. En dix fois mieux ! [...] quand on est au centre administratif, je venais dans les écoles. [...] Alors ça faisait une drôle de relation. [...] je me dis en moi-même, ça aurait dû être comme ça dix ans avant. On est beaucoup plus productif : productif dans le sens d'aide à l'enseignant.

Même s'il y avait du soutien et du suivi dès la première cohorte, il demeure que les conseillers pédagogiques n'avaient pas non plus de modèle préalable à leur disposition « pour actualiser toutes ces notions dans une préparation de cours ». Et c'est à la création d'un tel modèle qu'ils se sont attachés au cours de la première année en échangeant avec les participants au projet tout en bénéficiant du concours d'une consultante extérieure. Au cours de la deuxième année du projet, le soutien et le suivi étaient offerts sur une base plus structurée et plus systématique.

Le problème central auquel avaient à faire face les enseignants et les enseignantes était que la formation portait sur des notions générales en apprentissage; mais il fallait ensuite qu'ils trouvent un moyen non seulement pour appliquer ces notions dans une démarche précise mais aussi en fonction de leur matière propre. En effet, « il ne faut quand même pas oublier que les enseignants du secondaire, ce sont des spécialistes, et ils ont besoin de voir comment cela se passe de façon concrète dans leur classe. Ils ont donc besoin d'un accompagnement encore plus pointu par des personnes qui connaissent à la fois très bien la théorie et qui connaissent aussi la matière en question et qui soient capables d'intervenir en influençant les enseignants, là cette fois-ci sur le terrain même de la matière ». Autrement dit, il fallait délaissier la forme de l'enseignement magistral et le monopole de l'information qu'il sous-tend pour s'engager dans

une relation d'aide, tout en cherchant à adapter le modèle à la matière. Même s'il n'y avait pas de conseillers pédagogiques pour toutes les matières, ceux-ci ont quand même travaillé de concert avec les enseignants et enseignantes en les aidant soit à concevoir une situation-problème, soit en leur suggérant une technique de gestion de classe ou encore en créant de toutes pièces du matériel approprié. À ce sujet, l'apport des nouvelles technologies de l'information s'est révélé particulièrement propice à l'élaboration et à la réalisation de situations-problèmes. En effet, dans le cadre de la classe, il est plus difficile de changer abruptement de méthode d'enseignement, alors que les laboratoires d'informatique rendent cette rupture plus naturelle, tout en étant particulièrement appréciés par les élèves. Surtout, l'outil se plie à de multiples variations et cadre bien avec les objectifs visés de formation. Toutefois, ici encore, la diversité des styles individuels des enseignants a fait en sorte que certains d'entre eux ont trouvé embarrassant d'avoir à travailler avec du matériel préparé d'avance alors que d'autres ne pouvaient aller de l'avant sans ce soutien.

Le fait que les conseillers pédagogiques aient aussi été animateurs lors des journées de formation a favorisé l'ouverture des enseignants à leur égard. Non seulement étaient-ils perçus comme des spécialistes de matière qui pouvaient leur apporter une aide pédagogique mais ils étaient vus aussi comme des personnes-ressources en enseignement stratégique. Entre les rencontres de formation, les conseillers pédagogiques allaient vers les enseignants et enseignantes et leur demandaient : « Comment ça va ? L'as-tu essayé ? Bon. Qu'est-ce qui a bien été ? Qu'est-ce qu'il faudrait corriger ? » Mais les enseignants et enseignantes allaient aussi vers les conseillers. Certains leur ont même demandé de les accompagner en classe pour qu'ils viennent observer le déroulement d'une tâche de situation-problème et donner leur commentaire, situation qui demeure par ailleurs assez marginale.

Il n'est pas exagéré de soutenir que les conseillers pédagogiques ont joué un rôle tout aussi déterminant que les directions d'école pour la poursuite et la réussite du projet. En effet, « si ça peut

fonctionner, si ça doit donner des résultats, c'est parce qu'il y a un suivi et un support ».

[...] ça prend une ressource dans les écoles en gestion des apprentissages, sinon c'est incontournable, la difficulté est majeure. Tu assures un accompagnement aux gens prêts à expérimenter, parce que, pour eux autres, c'est pas tout de plonger. Ils vont vivre des réussites, ils vont vivre des échecs. Il ne faut pas après un échec se dire : « Bien ça vaut rien. Je reviens en sécurité comme avant à mes pratiques antérieures ». Ça prend de la diffusion d'information pour revenir, pour avec les années construire sur ce noyau de base là. Et si tu assures un bon accompagnement, [...] c'est long. C'est long et il faut accepter qu'il y ait des mouvements de régression, qu'il y ait des hauts et des bas et qu'il y ait aussi des temps plus difficiles.

En plus de ces mouvements de « haut » et de « bas », les enseignants et enseignantes ont rapidement réalisé que la participation à ce projet représentait un accroissement de tâches assez important. Dès la première année, la partie syndicale a examiné de près les implications que pouvait représenter à ce point de vue un tel projet. Comme elle a trouvé que c'était un projet « relativement intéressant » elle a donné son aval à sa poursuite. L'accroissement de tâches constitue par ailleurs un phénomène réel. C'est un irritant dont se sont plaints les enseignants et enseignantes tout au long de ces cinq années. Malgré tout, tous ont constaté que les avantages du projet l'emportaient largement sur cet inconvénient : « à partir du moment où on l'a expérimenté, on n'a pas le goût de revenir en arrière ; on sent que c'est éminemment plus formateur ».

6. La constitution d'une masse critique d'enseignants

Plusieurs se demandaient au début si ce projet allait être une mode qui allait passer comme les autres. Une fois qu'il est apparu que ce n'était pas une mode mais un projet qui était là pour durer, des tensions sont apparues. Inévitablement, puisque le projet reposait sur le volonta-

riat et parce que le changement et l'insécurité ne sont pas de nature à attirer tout le monde, il est arrivé un moment où il s'est créé une sorte de polarisation entre ceux et celles qui participaient au projet et les autres, dont certains étaient carrément réfractaires. Dans les premiers temps, parce que le nombre d'enseignants et d'enseignantes à s'engager dans le projet n'avait pas encore atteint une certaine masse critique, certains se sentaient particulièrement isolés dans leur équipe-matière.

[...] parmi ceux qui ont suivi la formation, je dirais, il y avait des profs d'à peu près tous les secteurs. Et ce qu'on entendait tout le temps dans chacun de nos départements c'est : « Ah! nous autres ça ne marchera pas. Dans d'autres départements ça va se faire ». Bien, on était finalement à contre-courant [...] Ça c'était un peu difficile au début. [...] on était à contre-courant, mais on essayait des choses et ça fonctionnait pareil dans la plupart des cas.

Assumant leurs rôles de « leaders », les directeurs d'école approchaient souvent les enseignants et enseignantes pour leur demander comment leurs expériences se déroulaient, pour les encourager et les stimuler, au point où ils en arrivaient à négliger les autres enseignants. Par ailleurs, ces derniers se sentaient menacés dans leur intégrité professionnelle.

Il y a eu une période où ça a créé énormément d'insécurité. Pour une certaine partie des personnes ç'a été reçu comme quelque chose qui pouvait à la limite ressembler à une attaque : « T'étais pas un bon prof » et là finalement on était pour venir te dire comment tu pourrais le devenir. Donc il y avait des gens qui disaient : « Bien voilà, ça fait vingt ans que j'enseigne, tu ne me feras tout de même pas accroire que je ne sais pas enseigner ! »

Les tensions se sont développées à un point tel, entre ceux qui participaient au projet et les autres, que les équipes de direction ont été obligées de battre en retraite et de laisser aller la dynamique des choses pour éviter que la situation ne dégénère : « Ç'a été un moment où ça aurait pu basculer complètement de l'autre côté. » Des

enseignants qui voulaient aller de l'avant étaient l'objet de moqueries ; d'autres se sentaient complètement isolés. C'est à ce moment, soit environ deux ans après le début des formations, que des enseignants et des enseignantes ont eu l'idée d'organiser un colloque où tous les membres de l'équipe-école seraient invités. Comme à n'importe quel colloque, il y eut des inscriptions et des ateliers.

Ça a peut-être été un facteur, un virage, ce colloque qu'on a fait, où près d'une quinzaine d'équipes de profs ont présenté, dans un format colloque, des situations-problèmes à des collègues. [...] Les gens ont pu apprécier comment, dans telle matière, ils avaient réussi à vraiment proposer une situation-problème. Et des gens, je me souviens de l'espèce d'atmosphère générale qui régnait à 3 heures et demie quatre heures, je me souviens d'avoir entendu de la très grande majorité : « Nous n'avons jamais vécu une pareille journée. » Ça a été apprécié plus que toutes les formations de tous les plus grands génies qui sont venus ici. Les gens ont terriblement apprécié ça, et je dirais que cela a quasiment été peut-être le point tournant. Là les gens ont dit : « Ho ! ». Ça a comme renivelé tout le monde. Parce que les gens ont ramené ça à un niveau un peu plus accessible. Ce n'était pas nécessairement des trucs inatteignables. Ça se faisait par des collègues...

Organisé par des pairs et pour des pairs, ce colloque a permis de crever l'abcès en démystifiant le projet et permis l'éclosion d'une nouvelle dynamique. Il faut dire qu'à cette époque, les enseignants et enseignantes engagés dans le projet constituaient un noyau fort mais que la masse critique n'avait pas encore été atteinte. En fait, la « gageure » était « qu'à un moment donné un mouvement va se créer puis ça va devenir une dynamique de groupe et d'école. [...] Faut accepter dans une école, avec le roulement du personnel, avec toutes les contraintes habituelles, que ça puisse prendre quelques années ». C'est dans la foulée de la constitution de cette dynamique que les projets éducatifs des écoles ont progressivement mis l'accent sur les apprentissages et la pédagogie. Surtout, cette atmosphère nouvelle est venue chambouler jusqu'à un certain point le contenu des rôles respectifs de l'équipe-école et

la dynamique d'attentes réciproques qui s'y rattache. Les directeurs d'école sont devenus de véritables « leaders pédagogiques » qui peuvent même « intervenir de manière très compétente auprès d'enseignants qui ont de la difficulté sur le plan des apprentissages auprès des élèves » ; les conseillers pédagogiques et les répondants de programme ont été amenés à jouer pleinement leur rôle et leurs relations avec les enseignants sont devenues beaucoup plus stimulantes ; le personnel de la Direction des services éducatifs a eu « le sentiment que, tout à coup », le personnel des écoles leur « reconnaissait quelque chose qu'il ne leur reconnaissait pas avant » ; les enseignants ont redonné un sens à leur carrière parce qu'ils ont trouvé une signification nouvelle à l'acte d'enseigner. De professeurs magistraux « accrochés au tableau », ils se sont rapprochés des élèves et les élèves ont progressivement appris à voir l'enseignant comme un aide qui va les rendre graduellement responsables de leur propre réussite : « les élèves embarquent tellement » qu'ils « rentrent dans la classe dix minutes avant la cloche ». Toutefois, cette dernière transformation chez les élèves n'est pas allée non plus sans résistances.

De l'aveu même des enseignants et enseignantes rencontrés, l'opposition la plus forte est surtout venue des élèves qui réussissent bien. En effet, qu'avaient-ils à gagner devant un tel changement d'approche pédagogique ? Ils étaient habitués à réussir dans un contexte d'enseignement magistral. Pourquoi accepteraient-ils tout à coup de « prendre des initiatives », de « prendre des risques », de « faire des essais, des erreurs » ? Non seulement, ils avaient peu à gagner en matière de résultats scolaires mais ils ont eu aussi l'impression qu'ils mettaient aussi en péril leur capacité de réussir.

[...] pour arriver à enseigner comme ça, il faut vraiment être convaincu qu'apprendre ce n'est pas juste des notions, qu'apprendre ça concerne le savoir-faire, ça concerne du « savoir être ». Et quand ces élèves forts résistent, ils ont raison de résister dans leur point de vue. Parce que dans leur point de vue, ils n'auront pas plus fort en s'impliquant. [...] Ils n'ont pas à gagner à ce niveau là. [...] Parce que justement, ils l'ont le savoir-faire,

les stratégies nécessaires, les habiletés nécessaires. Mais souvent, ces élèves-là, c'est au niveau du « savoir être » qu'ils ont à gagner. C'est là que l'on peut arriver à aller les influencer, les convaincre qu'ils ont quelque chose à aller chercher à ce niveau-là, à coopérer avec d'autres, à être responsables, à demander de l'aide – peut-être pas – mais à aider les autres à prendre des risques justement, à persévérer – ça des fois ils l'ont – à accepter les différences, accepter qu'il y a des rythmes différents, qu'il y a des gens différents d'eux qui fonctionnent autrement. Donc, ils peuvent avoir beaucoup à apprendre à ce niveau-là et c'est là que l'on peut arriver à les convaincre pour qu'ils embarquent dans une démarche comme celle-là. Sinon – parce que j'ai déjà eu le problème – sinon ils trouvent qu'ils n'ont rien à y gagner au niveau des points. Parce que c'est ça le problème. C'est parce que l'examen, il va porter seulement sur les notions.

Quant aux élèves moyens et faibles, ils ont aussi besoin d'être rassurés et cela ne peut venir des rencontres organisées en début d'année par la direction où l'on explique que la nouvelle approche pédagogique vise à rendre l'élève acteur en faisant de lui le principal artisan de ses apprentissages. C'est dans la classe que ça se passe et l'enseignant ou l'enseignante doit expliquer aux élèves qu'ils vont « vivre des réussites », que « la compréhension va être meilleure », que « le programme va se couvrir aussi bien », que ce n'est pas à eux d'effectuer « tout le travail », puisque tout a été planifié à l'avance. En somme, l'élève doit tout simplement en arriver à comprendre que « c'est son rôle à lui qui est différent ».

[...] les premières semaines sont dures à gérer parce que les élèves sont en confrontation : « C'est comme ça que moi j'apprends ; j'ai toujours réussi autrement ; tu nous proposes quelque chose, ça n'a pas bien d'allure. » Là je leur dis : « Donnez-vous du temps un peu, donnez-vous des opportunités au moins de voir ce que vous êtes capables d'apprendre. » Et au fur et à mesure, ils comprennent que lorsqu'ils font des apprentissages, le seul responsable finalement de l'apprentissage, le plus grand responsable de l'apprentissage, c'est eux autres. Et là, il y a comme un sentiment de fierté qui s'installe, et c'est parti.

Tant que la tâche proposée à l'élève demeure insignifiante pour lui, il n'acceptera pas la nouvelle démarche pédagogique. L'élève ne se sentira interpellé que dans la mesure où la tâche proposée sera signifiante pour lui. « L'idée de départ c'est d'avoir une situation-problème qui est motivante en soi, parce que c'est une tâche significative, autant que possible, liée à son vécu. On réussit pas ça tout le temps du premier coup. Elle peut être signifiante pour nous en tant qu'adultes qui pensons que ça va faire lever les élèves mais, une fois sur deux, on n'a pas touché la bonne corde sensible par rapport à l'objectif ou au but qu'on propose aux élèves. Donc ça aussi, des fois, ça nous éloigne des facteurs de motivation. » C'est donc dire qu'établir la signification d'une tâche demande une part de créativité qui ne se retrouvera pas nécessairement dans un manuel. Par ailleurs, l'élève deviendra d'autant plus motivé s'il existe une masse critique d'enseignants suffisante pour qu'il expérimente cette approche pédagogique dans la plupart de ses cours, sinon cette démarche nouvelle apparaîtra comme une réalité marginale.

7. L'évaluation

Le projet de formation en gestion des apprentissages impliquait un changement des pratiques évaluatives. Comme on l'a vu plus haut, la stratégie a consisté à s'attaquer d'abord au problème de la démarche pédagogique avant de remettre en question l'évaluation. Autrement dit, il était plus logique que l'évaluation découle d'une vision pédagogique plutôt que l'inverse. Et la vision qui s'est dégagée de la pédagogie des situations-problèmes commandait l'utilisation d'une évaluation formative en cours d'année et d'épreuves évolutives à caractère plus qualitatif lors de l'évaluation terminale de fin d'année. De même, ce n'est qu'une fois que les pratiques pédagogiques nouvelles sont devenues assez généralisées que les règlements de la Commission scolaire concernant l'évaluation ont été modifiés pour se conformer à l'évolution en cours. Ce passage d'une pratique d'évaluation sommative vers un type d'évaluation qui donnait plus de place au formatif impliquait des changements

importants tant dans les manières de faire que dans les représentations sous-jacentes.

Ces changements venaient mettre en question l'importance que l'on accordait de manière générale à l'évaluation sommative. Tant les élèves que les enseignants et enseignantes ont établi, à la manière du chien de Pavlov, un lien automatique entre les tâches à accomplir et la note qui l'accompagne. En fait, ce lien constituait le « moyen que la plupart des enseignants et enseignantes ont toujours employé au secondaire pour faire en sorte que les élèves fassent le travail qu'on leur a demandé de faire ». Alors que les enseignants ou les enseignantes l'envisageaient comme un facteur de motivation, les élèves pour leur part en étaient arrivés à croire qu'ils venaient à l'école non pour faire des apprentissages mais pour obtenir des notes. C'est pourquoi, devant une tâche à effectuer, les élèves demandaient inévitablement : « Ça compte-tu ? ». Si cela ne « compte pas », il n'y avait plus d'intérêt immédiat à accomplir la tâche. Ces petits travaux, qui s'intercalaient entre les divers examens d'étape jusqu'à l'épreuve terminale, n'avaient, en quelque sorte, pour seule finalité – et par là pour seule signification – que de contribuer à la constitution de la note finale. Surtout, ils contrevenaient à l'objectif de rendre les élèves responsables de leurs propres apprentissages, c'est-à-dire d'avoir le droit de faire des essais et des erreurs pour réaliser des apprentissages plus en profondeur. Avec la mise en place de l'évaluation formative, les élèves ont d'abord eu l'impression d'être mis au pied du mur, parce que cette nouvelle manière de faire contrevenait à leur représentation des choses. Puisque la pondération accordée aux petits travaux en cours d'année a été abandonnée au profit des examens d'étape et de fin d'année, les élèves demandaient : « Qu'est-ce que je vais faire si à un moment donné, je le manque mon examen ? Je n'en ai pas de solution de rechange. » De manière paradoxale, justement parce qu'ils n'avaient plus de solution de rechange, les élèves ont fini par réaliser que s'ils ne savaient pas s'y prendre lors de l'évaluation formative, ils risquaient d'« avoir des problèmes dans le sommatif ». Ils en sont venus ainsi à prendre conscience que cette nouvelle manière de faire les avantageait au bout du compte :

l'évaluation formative, à la différence de l'évaluation sommative, leur donnait le droit de faire des essais et surtout des erreurs. En un mot, « ils s'aperçoivent que c'est eux, finalement, qui sont gagnants là-dedans ». C'est pourquoi, avec l'importance nouvelle donnée à la signification de la tâche pour l'élève, l'attention s'est déplacée des notes vers la tâche à réaliser. En effet, plus la situation-problème se rapproche du vécu de l'élève, plus la tâche fait appel à sa créativité, plus « il va la faire par plaisir ».

Le « Ça compte pas », il est beaucoup moins porté à le poser. Puis à l'ordinateur, les élèves ont quand même différentes activités à faire. Je n'ai jamais entendu un enseignant dire qu'un élève lui ait demandé si ça comptait. Quand il est à l'ordinateur, tu sais, il recule, il se trompe. Il recule [...], il n'y a pas de problème. Tout finit par s'arranger. L'enseignant est là pour l'aider. S'il ne comprend pas, il ne demande pas si ça compte. Il est dans un nouveau contexte.

Bien entendu, lorsque le professeur ne croit pas à la pédagogie des situations-problèmes et à l'évaluation formative, il devient plus difficile de convaincre les élèves du bien-fondé d'une telle évaluation.

Par ailleurs, il était impossible de pousser la logique de l'évaluation formative jusqu'à son terme en instituant un bulletin descriptif, parce que les résistances auraient été trop fortes tant chez les parents que chez le personnel enseignant. Surtout, les examens du ministère de l'Éducation qui viennent sanctionner certains programmes d'études et l'obtention du diplôme d'études secondaires demeurent pour leur part des évaluations sommatives qui portent sur des connaissances plutôt que des habiletés intellectuelles ou des compétences.

Quant à la pondération accordée à l'épreuve de fin d'année, elle est passée de 40 % à un minimum de 50 % mais cela pouvait être plus, l'important étant de respecter ce minimum. Tout en demeurant sommatif, l'objectif de cette évaluation de fin d'année était de délaisser graduellement la forme traditionnelle d'examen avec des questions objectives pour introduire « des tâches

évaluatives s'apparentant à des situations-problèmes, c'est-à-dire à des tâches authentiques d'un degré de complexité assez élevé amenant les élèves à résoudre des problèmes propres au programme d'études ». En somme, il s'agissait d'« ajuster l'évaluation pédagogique à la formation suivie⁹ ».

Si la pratique de l'évaluation formative en cours d'année semble jusqu'à un certain point entrée dans les mœurs, il n'en va pas de même pour les épreuves évolutives de fin d'année. Deux raisons principales peuvent être évoquées à ce sujet. D'une part, la préparation d'un tel examen et sa correction exigent du temps qui fait souvent défaut à l'enseignant. Il faut dire aussi que la traduction d'un examen qualitatif en une pondération objective constitue une pratique avec laquelle les enseignants du secondaire ne se sentent pas toujours à l'aise. C'est pourquoi la généralisation d'une telle pratique s'inscrit dans le long terme. D'autre part, on retrouve une contradiction entre les objectifs de réussite tels que définis par le ministère de l'Éducation et les objectifs visés par ces changements de pratiques pédagogiques. « La question est : est-ce que l'on forme des élèves à passer des examens ou si on forme des adultes, des gens qui vont être des adultes autonomes, responsables, etc. ». En effet, les objectifs de réussite visés par les changements de pratiques pédagogiques ne sont pas « valorisés » actuellement par le Ministère et « si tu n'évalues pas vraiment les objectifs de programme, bien t'évalues quoi ? » De plus, les enseignants et les enseignantes ne se sentent pas vraiment outillés pour évaluer les objectifs plus qualitatifs que commandent les changements dans les pratiques pédagogiques, manque d'outils d'évaluation que l'on n'hésite pas à qualifier de « sérieux problème ».

Cette contradiction entre les objectifs de réussite visés par les changements de pratiques pédagogiques et ceux que sous-tendent les évaluations sommatives du Ministère entraîne aussi deux problèmes complémentaires. D'une part, elle sert de caution aux enseignants ou enseignantes qui

ne sont pas intéressés à changer leur pratique pédagogique. En effet, puisque leurs élèves réussissent bien à l'intérieur du cadre des évaluations traditionnelles, pourquoi voudraient-ils changer les choses ? Quel intérêt auraient-ils à « se préoccuper des attitudes, du savoir-être, et de tout le contexte des habiletés transversales ou des compétences, des habiletés fondamentales ou des compétences transversales ? » D'autre part, puisque « la réussite c'est d'abord les épreuves du Ministère », les efforts déployés par le personnel enseignant et les progrès réalisés par leurs élèves ne se reflètent pas dans les statistiques officielles du palmarès des écoles : « on souffre les comparaisons à ce moment-là ; et on a l'impression que, pourtant, l'on fait vraiment œuvre d'éducation ».

Enfin, en ce qui a trait au jugement de maîtrise, qui visait à accorder plus de place au jugement professionnel de l'enseignant ou de l'enseignante et « donner à l'évaluation des apprentissages un caractère moins automatique », il a été peu utilisé et réservé exclusivement à deux types de situations : lorsque l'élève présentait une « contre-performance à une épreuve terminale » et lorsque l'on retrouvait une « contradiction entre une réussite à une épreuve terminale et un échec au sommaire de l'année¹⁰ ».

Conclusion

« L'étonnement des gens, c'est que nous ayons tenu le coup. »

On peut être pugnace. Toutefois, il demeure que la mise en place et la dynamique complexe des processus que la poursuite d'un tel projet met en jeu font surtout appel à une série de conditions qui s'inscrivent dans un horizon temporel de moyenne et de longue durée. Trois d'entre elles ressortent avec plus de relief.

Ce projet est né de la rencontre d'une approche nouvelle qui s'inspirait des dernières avancées en psychologie cognitive et d'un besoin du corps enseignant pour un ressourcement collectif en

⁹ COMMISSION SCOLAIRE DE LA JEUNE-LORETTE, *Cinq règles nouvelles en évaluation des apprentissages*.

¹⁰ *Ibid.*

pédagogie. Si la jonction a pu s'opérer entre les deux, c'est que cette approche pédagogique avait les qualités qui se rattachent aux grandes théories : celles de pouvoir rassembler en un ensemble cohérent des réalités qui autrement demeuraient disparates. Et c'est parce que cette cohérence nouvelle est venue donner un contour plus explicite à des réalités plus diffuses qui sourdaient de l'expérience même des enseignants qu'elle a pu rejoindre leur propre besoin de resourcement. En un mot, le modèle avait une *signifiante* pour les enseignants et les enseignantes. Sans cette jonction initiale où ils ont trouvé « les mots pour le dire », on peut penser que le volontariat des enseignants, qui est à la base même de la démarche poursuivie par les promoteurs du projet, aurait rapidement rencontré son point limite.

La deuxième condition de réussite a consisté à mettre en place une fonction de pilotage assez structurée pour assurer que le projet puisse conserver sa ligne directrice, mais aussi assez souple pour pouvoir s'ajuster à l'évolution de la situation et gérer les tensions quotidiennes. Autrement dit, non seulement il s'agissait d'assurer une bonne rétroaction de l'information et de conserver une ligne directrice au projet qui respecte en même temps le rythme et la créativité des enseignants, mais il fallait aussi – et peut-être surtout – veiller à donner un sentiment de sécurité aux enseignants et enseignantes pour qu'ils puissent oser quitter les sentiers battus en leur offrant un soutien et un suivi qui respectent leur

démarche personnelle propre. L'enthousiasme est peut-être une condition initiale primordiale, mais l'importance des remises en question que ce projet sous-tendait dans la pratique quotidienne demandait des formes de soutien appropriées, compte tenu de l'hétérogénéité du degré de motivation des enseignants et de leur capacité de tolérance variable face au changement.

Enfin, la troisième condition de réussite réside dans la constitution d'une masse critique d'enseignants et d'enseignantes suffisante pour qu'une dynamique nouvelle de l'équipe-école s'enclenche. Sans les deux conditions préalables, il apparaît difficile d'imaginer que l'on puisse assister à une telle mutation. De plus, compte tenu du fait qu'une telle dynamique prend forme à l'intérieur de l'espace qui s'inscrit entre la marge de créativité des enseignants et la fonction de pilotage du projet, espace qui en est un tout à la fois d'innovations et de tensions, il faut accepter que la formation d'une telle masse critique puisse correspondre à un horizon temporel de moyenne durée.

En somme, ces conditions essentielles nous invitent à délaissier la perspective fonctionnelle des relais au profit de la métaphore biologique de la contamination. Ce n'est qu'à ce prix que l'enthousiasme peut se propager d'un bout à l'autre de la chaîne qui va de la direction des services éducatifs jusqu'à l'élève ; ce n'est qu'à ce prix qu'il est possible d'éprouver la « *joie du risque* ».

Bibliographie

AYLWIN, Ulric, « Les croyances qui empêchent les enseignants de progresser », *Pédagogie collégiale*, 11, 1 (octobre 1997), p. 25-31.

COMMISSION SCOLAIRE DE LA JEUNE-LORETTE, *Cinq règles nouvelles en évaluation des apprentissages*, Services de l'enseignement, 9 octobre 1998, 13 p.

COMMISSION SCOLAIRE DE LA JEUNE-LORETTE, *Évaluation des apprentissages des élèves – Règles et procédures au secondaire, 1^{er} octobre 1997*, 9 p.

COMMISSION SCOLAIRE DE LA JEUNE-LORETTE, *Règlement portant sur les normes et les modalités d'évaluation des apprentissages scolaires des élèves du secteur des jeunes de l'enseignement général*, 15 septembre 1997, 11 p.

COMMISSION SCOLAIRE DE LA JEUNE-LORETTE, *Gestion des apprentissages*, 28 août 1997, 7 p.

COMMISSION SCOLAIRE DE LA JEUNE-LORETTE, *Projet relatif à la gestion des apprentissages – Synthèse des évaluations faites par les enseignants(es) Cohortes 1, 2, 3 et 4*, 21 juin 1995, 25 juin 1997, 26 juin 1997, 23 p., 21 p., 6 p., 6 p.

MARTINEAU, Robert, « Utiliser la recherche ou enseigner pour faciliter le traitement de l'information », *Vie pédagogique*, 108, septembre-octobre 1998, p. 24.

MORISSETTE, Rosée, « Peut-on changer sans prendre de risques ? », *Vie pédagogique*, 94, mai-juin 1995, p. 26-27.

OUELLET, Yolande, « Un cadre de référence en enseignement stratégique », *Vie pédagogique*, 104, septembre-octobre 1997, p. 4-11.

TARDIF, Jacques, *Pour un enseignement stratégique – L'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Éd. Logiques, 1992, 474 p.

Entrevues

Entrevue effectuée avec le coordonnateur de l'enseignement secondaire et le directeur des services éducatifs de l'époque, 8 octobre 1998.

Entrevue effectuée avec le directeur de l'école Roger-Comtois de Loretteville, la directrice adjointe et trois enseignants, 22 octobre 1998.

Entrevue effectuée avec le directeur de l'école Neufchâtel, un conseiller pédagogique et trois enseignants, 23 octobre 1998.

CHAPITRE II

La démarche scientifique au service de l'acquisition d'habiletés Exemple de l'école primaire Fernand-Seguin

En 1988, l'école primaire Nérée-Tremblay à Sainte-Foy, rattachée à la Commission scolaire des Découvreurs, se dote d'un nouveau projet éducatif « basé sur l'enseignement des sciences de la nature et sur l'utilisation de la démarche scientifique comme moyen d'apprentissage¹¹ ». Pour donner plus de portée à ce projet, elle change de nom pour devenir l'école Fernand-Seguin en l'honneur du célèbre vulgarisateur scientifique québécois¹². Cette année, les membres de l'équipe-école en célèbrent le dixième anniversaire.

L'ancien projet éducatif de l'école Nérée-Tremblay était basé sur des valeurs et des attitudes générales à transmettre aux enfants, comme la communication ou le respect d'autrui. Par ailleurs, l'équipe-école avait commencé à s'intéresser depuis quelques temps aux « pédagogies plus ouvertes¹³ ». Dans la foulée de la mise en pratique de ces nouvelles approches pédagogiques, l'équipe-école a voulu définir un projet éducatif dont les valeurs seraient plus organiquement liées avec les objectifs qui sous-tendaient ce nouveau regard pédagogique tout en cherchant à rejoindre de manière plus éminente la réalité des enfants pour qu'ils puissent « voir, toucher, expérimenter ». Déjà l'étude des sciences de la nature constituait un volet qui avait connu un certain développement à l'école. Et c'est « en jasant, en discutant, en partageant nos besoins et nos connaissances » que les enseignants et la direction de l'école, de même qu'une « personne de la commission scolaire », ont défini les grandes lignes du nouveau projet éducatif.

1. Le projet éducatif et ses incidences pédagogiques

Le projet éducatif, qui fait de l'école Fernand-Seguin une école à vocation scientifique, comporte deux volets principaux : un volet contenu et un volet démarche.

En ce qui a trait au volet contenu, le choix de l'enseignement des sciences de la nature comme élément pivot du projet éducatif s'est imposé pour deux raisons principales. D'une part, l'école avait déjà développé une certaine expertise en ce domaine, ce qui a facilité l'orientation de ce choix initial. D'autre part, la pertinence du projet est apparue d'autant plus grande du fait que les enfants sont naturellement curieux, que la nature fait partie de leur réalité immédiate : « Ce sont des phénomènes qui sont là, qui sont présents dans leur vie, [...] ...ils n'ont qu'à observer, [...] c'est tangible pour eux, on n'est pas dans un cahier d'exercice. » Il faut dire que ce thème de la nature rejoignait aussi toute la problématique environnementale qui s'est subitement retrouvée au devant de la scène sociale au cours des années 80, terreau particulièrement propice pour promouvoir auprès des élèves des attitudes positives plus générales, comme le respect de l'environnement et d'autrui de même que des préoccupations relatives à la santé.

Quant au volet démarche, il fait principalement appel à l'apprentissage de la démarche scientifique. À prime abord, ce deuxième volet apparaît comme un complément naturel au volet contenu. Toutefois, il constitue avant tout l'instrument par lequel il est possible d'accéder à la visée plus globale qui est au fondement même de ce projet éducatif : si les sciences de la nature constituent le point d'ancrage du projet en matière de contenu, l'apprentissage de la démarche scientifique agit pour sa part comme un *médiateur* qui permet de dépasser l'ordre des contenus, c'est-à-dire des connaissances, pour rejoindre des habiletés et

¹¹ COMMISSION SCOLAIRE DES DÉCOUVREURS, *Projet à caractère scientifique de l'école Fernand-Seguin*, 29 novembre 1995.

¹² Il existe aussi une autre école primaire du même nom avec un projet éducatif semblable qui est rattachée à la Commission scolaire de Montréal.

¹³ À moins d'avis contraire, les citations sans autres indications proviennent d'une entrevue qui a été effectuée le 25 novembre 1998 avec des intervenants de l'équipe-école qui ont été au cœur de ce projet.

des attitudes sociales spécifiques : « Ces habiletés qu'on veut véhiculer en sciences, on va pouvoir les retrouver dans d'autres matières. » En effet, toute la pédagogie de l'école, de la maternelle à la sixième année, est « centrée sur la résolution de problème ». L'enfant est amené « à se poser des questions, à chercher des réponses et à vérifier la compatibilité de ses réponses avec ses connaissances¹⁴ ».

Cet apprentissage de la démarche scientifique s'effectue graduellement. En première année, elle est présentée à l'enfant de la manière suivante :

Problème : *la ou les questions que je me pose;*

Hypothèse : *ce que j'en pense;*

Vérification : *ce que j'observe;*

Conclusion : *ce que je découvre.*

En sixième année, la démarche scientifique conserve ces quatre moments principaux. Toutefois, ils se complexifient un peu plus.

Problème : *la ou les questions que je me pose;*

L'anticipation : *une ou plusieurs solutions au problème;*

Observations : *collecte des données;*

Traitement des données : *ce que je découvre par rapport à ce que j'ai anticipé¹⁵.*

Ces deux volets du projet éducatif permettent ainsi de réaliser une double intégration. D'une part, en matière de contenu, on assiste à un décroisement complet au plan des disciplines. Il n'y a plus de temps précis réservé pour chacune des matières : « tout est intégré ». Par exemple, « une session d'observation sur les oiseaux, les roches et minéraux » peut faire l'objet d'une lecture appropriée en français, d'un projet en art plastique ou servir de référent pour une opération en mathématiques. Ces mêmes exercices peuvent être repris sous une forme différente

lorsque vient le temps de faire des sciences de la nature. Autrement dit, « les enseignants interviennent sur le contenu du programme d'études » de même que « dans l'organisation du temps d'enseignement (planification). En effet, le personnel enseignant doit intégrer les matières afin que tous les objectifs généraux des programmes d'études soient atteints¹⁶ ». Parfois les élèves en viennent à penser qu'ils ont « fait des sciences tout l'avant-midi » alors qu'ils ont fait aussi bien autres choses : « ce faisant, les élèves prennent conscience, petit à petit, que les différentes matières scolaires ne sont pas cloisonnées mais sont plutôt en interaction¹⁷ ». Il va sans dire que ce qui est enseigné en sciences de la nature va « beaucoup plus loin » que le programme officiel du ministère de l'Éducation, compte tenu du fait que le matériel utilisé et les thèmes abordés augmentent avec les années.

D'autre part, la démarche scientifique – qui en est une de résolution de problème – vise une intégration à la fois plus large et plus profonde en matière d'apprentissage. Plus large parce que « la résolution de problème est appliquée de façon systématique autant au niveau des apprentissages académiques que dans les relations interpersonnelles¹⁸ ». L'objectif ici est d'amener les élèves à développer différentes habiletés transférables d'une discipline à l'autre de même qu'aux divers contextes de la vie. « Quand nous parlons d'une école à orientation scientifique, nous favorisons le transfert des connaissances et les habiletés acquises "en laboratoire" en des attitudes à acquérir envers l'environnement naturel et humain¹⁹ ». En effet, « suivre la démarche scientifique n'exige pas d'atteindre la vérité ou la réponse, mais consiste à la rechercher²⁰ ».

L'enfant devient aussi responsable de lui, il est responsable du projet d'apprentissage,

¹⁴ ÉCOLE FERNAND-SEGUIN, *Évaluation du projet éducatif de l'école Fernand-Seguin – Rapport synthèse*, avril 1998.

¹⁵ *Ibid.*

¹⁶ COMMISSION SCOLAIRE DES DÉCOUVREURS, *op. cit.*, 29 novembre 1995.

¹⁷ ÉCOLE FERNAND-SEGUIN, *Vers un projet éducatif*, mai 1990.

¹⁸ ÉCOLE FERNAND-SEGUIN, *op. cit.*, avril 1998

¹⁹ ÉCOLE FERNAND-SEGUIN, *op. cit.*, mai 1990.

²⁰ *Ibid.*

mais des autres aussi autour. Donc si jamais il y a un problème dans la classe qui surgit, moi je ne suis pas là comme le gros loup là. Non. On s'assoit en classe et on trouve des solutions. Alors ce n'est plus moi qui amène ça. On trouve des solutions. On dit : « regarde, on va t'aider à trouver une solution ». On s'assoit à terre et on trouve une solution qui s'apprête à lui.

Cette pédagogie centrée sur la résolution de problème vise aussi à faire réaliser à l'élève des apprentissages plus en profondeur. L'un des éléments originaux du projet éducatif est qu'il n'est pas lié à une approche pédagogique en particulier, mais à un éventail d'approches dont le degré de pertinence se mesure au fait qu'elles permettent d'intégrer ou non la démarche scientifique parce que la relation d'aide que met en place l'enseignant ou l'enseignante auprès des élèves épouse continuellement la forme de la démarche scientifique. Selon cette perspective, son rôle « n'est pas tant d'éprouver constamment la mémoire de l'élève en cherchant la réponse conventionnelle que de préparer un climat d'interrogation, de recherche et de réflexion où chaque enfant est invité à chercher des réponses²¹ ». Dans un document d'évaluation du projet, on peut lire que « les principales approches pédagogiques sont, par ordre d'importance : 1) interdisciplinarité et approche thématique ; 2) apprentissage coopératif et centres d'apprentissage ; 3) enseignement stratégique, gestion mentale et actualisation du potentiel intellectuel (API)²² ». Par ailleurs, les jeunes se forment aussi entre eux. Cette dernière approche serait très utilisée. « Dans une même classe, les pairs partagent leurs expériences mais on a aussi les grands qui viennent partager leurs expériences avec les petits. »

Parce qu'il fait appel à diverses approches pédagogiques, l'apprentissage de la démarche scientifique met ainsi en jeu des stratégies cognitives, confronte les connaissances antérieures et ouvre à la coopération. Il permet aussi d'affiner les méthodes de travail, de développer l'esprit criti-

que, la créativité et l'autonomie personnelle de l'élève. L'éducation des élèves aux valeurs s'inscrit dans la même optique : « Des règles de vie sont présentées à l'élève et, tout au long de son cheminement, ce dernier est soutenu dans l'auto-évaluation de son comportement et de ses attitudes²³ ». Tous ces éléments donnent un aperçu synthétique de ce qui constitue l'essentiel du profil de sortie visé par ce projet éducatif. Toutefois, compte tenu de la multiplicité des habiletés et des attitudes que cette démarche sous-tend, il reste encore à resserrer davantage, à l'aide d'un « référentiel » qui demeure à construire, l'enchaînement des étapes des apprentissages des élèves pour « qu'on sache quelles sont les attitudes que l'on devra développer en première année, que l'on devra compléter en deuxième et en troisième pour qu'à la fin, en bout de course, il y ait là un profil de sortie avec des compétences qu'on sait qu'ils auront développées ».

Cet éventail de méthodes pédagogiques est utilisé simultanément à l'intérieur de la classe. Seule l'importance relative qui leur est accordée peut être amenée à varier selon le cycle d'études concerné. Par exemple, au premier cycle, l'actualisation du potentiel intellectuel (API) constitue une approche privilégiée et les élèves sont aussi initiés graduellement à la démarche par projet. Au deuxième cycle, l'accent qui est mis sur ces deux approches s'inverse et la démarche par projet devient alors plus centrale²⁴. De même, l'enseignement coopératif prend plus d'importance au deuxième cycle même si l'on retrouve un « conseil coopératif permanent » qui siège « du début de l'année à la fin de l'année dans chacune de nos classes ».

L'utilisation de cet éventail d'approches pédagogiques varie aussi selon la tâche à réaliser et le degré de familiarité que possède le titulaire de la classe avec ces approches.

²¹ *Ibid.*

²² ÉCOLE FERNAND-SEGUIN, *op. cit.*, avril 1998.

²³ ÉCOLE FERNAND-SEGUIN, *op. cit.*, mai 1990

²⁴ Cet exemple fait référence à la situation qui précède la réforme du curriculum où l'enseignement primaire est toujours découpé en deux cycles.

Dans le fond, dans le conseil de la classe, l'enseignante travaille avec le projet. [...] Donc, quand je gère ma classe, je gère un groupe. Alors je fais appel à l'apprentissage coopératif. Et quand je suis centrée sur les élèves, [...] je vais chercher l'enseignement stratégique. Quand je travaille avec l'API, pour moi l'API est intégrée. Pour effectuer mon traitement de l'information, j'ai besoin de stratégies. Donc, dans le fond le contexte de la classe, en termes d'organisation, c'est une approche intégrée. C'est vraiment intégré. Ce n'est pas apprentissage une fois et de l'API une autre fois.

L'utilisation de cet éventail de méthodes est ainsi fonction de la tâche à réaliser et affaire de gestion de classe. Mais elle dépend aussi du degré de familiarité que peut avoir un enseignant ou une enseignante avec chacune de ces méthodes.

Chacun s'est donné une force d'amélioration de sa gestion de classe. C'est ça qui est intéressant. C'est ça qui fait riche aussi. (...) Ça dépend des individus. Moi par exemple en deuxième année, je fais des choses (qu'une autre) ne fait pas et elle fait des choses que je ne fais pas. On se respecte. Et ça c'est accepté et présenté aux parents. Il n'y a pas de compétition. Ce ne sont pas des valeurs que l'on véhicule auprès des enfants. Donc on ne les veut pas nous non plus dans l'équipe-école.

En somme, les enseignants et les enseignantes « ont bonifié leur approche pédagogique au global ». Toutefois, il demeure que « c'est le contexte de gestion de classe qui est central, qui harmonise tout ».

2. L'appropriation du projet

Au départ, il a fallu convaincre la direction de la Commission scolaire, « ce qui n'a pas été facile » et, surtout vaincre les réticences des commissaires parce que l'école drainait une partie de l'effectif des autres secteurs de la Commission scolaire. En effet, l'école Fernand-Seguin est à la fois une école de quartier et une école territoriale : 40 % des élèves habitent le quartier ; les autres, soit 60 %, proviennent des autres secteurs. Ces derniers font cependant l'objet d'une sélection. Ils doivent démontrer de l'intérêt et

posséder l'ouverture nécessaire pour épouser la démarche et les objectifs du projet éducatif.

Le projet éducatif en soi n'est pas venu « d'en haut » puisqu'il est le fruit d'une réflexion collective. À l'origine, près des deux tiers des membres de l'équipe-école y adhéraient, ce qui constituait une masse critique suffisante pour aller de l'avant. L'implantation du projet s'est effectuée pour sa part sur une base progressive. La première année, il y eut « une classe par degré ». Ce n'est que l'année suivante que toutes les classes ont été intégrées au projet. Par ailleurs, le rythme de chaque enseignant a été respecté.

Alors un professeur qui voulait être plus longtemps dans une façon plus traditionnelle, bien c'est correct. Ce n'est pas mauvais non plus. Parce que je veux dire, il y a certains enfants qui sont très bien dans cette approche-là et alors à ce moment, tranquillement, ils changeaient, ils comprenaient un petit peu plus d'une façon, [...] différente. Alors, c'est comme ça, dans le fond, que ça a changé, tranquillement.

Au cours de la première année, les enseignants et enseignantes ont bénéficié du soutien d'un « conseiller pédagogique en sciences de la nature au primaire » qui, une journée par semaine, a apporté « le support nécessaire et les stratégies d'enseignement et d'apprentissage pour l'implantation de la démarche scientifique²⁵ ». Au cours de cette même année, une lettre d'entente a été conclue avec un professeur de l'Université Laval, didacticien des sciences de la nature au primaire, pour qu'il apporte « le soutien et le perfectionnement sur place des enseignants de l'école ». De même, des étudiants en sciences de l'éducation « qui se destinent à l'enseignement des sciences de la nature²⁶ » ont aussi effectué des stages à l'école. En plus de ces personnes-ressources, l'école accueille dans ses locaux, depuis avril 1989, le Conseil des loisirs scientifiques du Québec et son Club des petits débrouillards. Elle peut donc profiter « de l'expertise de ses chercheurs, de sa documentation et des pos-

²⁵ *Ibid.*

²⁶ *Ibid.*

sibilités offertes pour faire expérimenter par les élèves de l'école les divers matériaux d'expériences consignées dans les revues et publications du Club²⁷».

Des sessions de formation ont été offertes sur une base volontaire par l'école et par la Commission scolaire sur les différentes approches pédagogiques utilisées dans le cadre de ce projet. Chaque personne est allée chercher selon ses intérêts propres les outils qu'elle jugeait nécessaire. Ces formations ont permis au personnel enseignant d'acquérir des habiletés spécifiques et de partager un vocabulaire commun : « Tout ce qu'on faisait, on n'avait pas les mots ». Les enseignants et enseignantes ont participé à des congrès et assisté à des conférences « pour aller chercher des nouvelles approches », ce qui les a alimentés « beaucoup ». En cours d'année, les membres de l'équipe-école ont aussi l'habitude de se former entre eux. Par exemple, si l'un ou l'autre a de la difficulté avec la démarche scientifique, il peut aller dans une autre classe pour faire de l'observation ou encore quelqu'un peut lui offrir de donner un cours à sa place. « Les portes de classe ne sont pas fermées. Alors ça veut dire que tu peux entrer dans n'importe quelle classe et le professeur il ne gèlera pas quand tu vas rentrer, il continue, et il n'y a rien là.»

En début d'année, les enseignants et enseignantes parrainaient, pour une durée de trois jours, les nouvelles personnes qui venaient se joindre à l'équipe-école, période au cours de laquelle elles étaient remplacées. Il faut dire qu'il y a eu au cours des premières années un roulement de personnel qui s'est amorcé avec le départ de quelques-uns qui n'adhéraient pas spontanément au projet éducatif de l'école ou encore qui ont trouvé que la tâche à réaliser était d'une trop grande amplitude. En effet, il a fallu mener des « batailles » et dépenser de « l'énergie [...] pour mener à bout de bras le projet et essayer de convaincre les gens » que c'était là un projet qui en valait la peine. « On a perdu du monde pour ça. Mais on en a perdu aussi parce que des profs sont venus en croyant qu'ils aimeraient le projet

mais qui sont repartis parce qu'ils ont trouvé ça trop exigeant ». En effet, si le projet éducatif pouvait, de l'extérieur, paraître attrayant à certains, plusieurs ont vite déchanté lorsqu'ils ont rejoint l'équipe-école et réalisé qu'il leur fallait travailler « le soir, les fins de semaine pour créer du matériel ». Par ailleurs, ce qui a permis aux autres enseignants de poursuivre, c'est qu'ils ont reçu « beaucoup [...] de support au niveau de la pédagogie » et qu'ils sentaient « qu'il y avait une personne de la Commission scolaire qui croyait dans cette pédagogie ». Bien que ce mouvement de personnel n'ait affecté qu'une minorité d'enseignants, il demeure qu'il s'est étalé sur une période de huit ans puisque le personnel de l'équipe-école n'est « stable » que depuis « environ deux ans ».

3. Les difficultés rencontrées

En fait, la mise en place et le fonctionnement quotidien du projet éducatif soulèvent trois difficultés principales. D'une part, il y a toute cette question du matériel pédagogique qui demeure à créer puisque le projet éducatif de l'école est orienté vers l'intégration des matières et qu'il n'existe pas à ce sujet de matériel approprié sur le marché. Cela n'empêche pas pour autant les enseignants de consulter le matériel existant et les nouveautés qui paraissent pour y puiser des suggestions. C'est pourquoi ils n'ont eu d'autres choix que d'expérimenter diverses approches pédagogiques et de construire graduellement leur matériel en s'appuyant sur les intérêts et les connaissances des enfants. Ils ont donc changé graduellement leur manière de faire en faisant des essais et des erreurs, selon l'esprit même de la démarche scientifique.

On faisait des essais, des essais et des erreurs. Ce n'est pas plus grave que ça. On en reparle ensemble, on en jase, on se réajuste et on recommence. Et je pense que là-dedans, il ne faut pas être gêné, faut pas être timide, faut pouvoir dire « Bien oui, j'ai eu un échec ». [...] Et pour cela, il faut être à l'aise dans le groupe. [...] On le dit ensemble, on règle le problème ensemble, et on trouve les solutions. Mais si on est dans un climat de com-

²⁷ *Ibid.*

pétition ou de comparaison, ça ne peut pas réussir. Cet esprit-là doit exister avec nos élèves mais aussi avec les parents. Donc il faut être à l'aise. Quand tu es en train d'expérimenter quelque chose avec un enfant, c'est aussi la démarche scientifique : « Écoute, on peut faire des erreurs. C'est correct, c'est bien. » Ce n'est pas plus grave que ça. On construit sur nos erreurs.

L'autre difficulté tient tout entière dans cet aphorisme : « Pour aller de l'avant il faut avoir du temps et, de ce côté-là, les gens ne sont pas très ouverts. » C'est là la difficulté majeure identifiée par les enseignants. On a vu que le fait qu'il n'y ait pas de matériel pédagogique approprié sur le marché n'a pas constitué – en soi – un obstacle insurmontable, alors que le manque de temps disponible pour en créer a constitué, pour sa part, l'une des causes qui est à l'origine d'un mouvement de personnel qui s'est étalé sur huit ans. Par-delà ces tâches supplémentaires imposées par le caractère novateur de l'approche, les enseignants et enseignantes ont aussi manqué de temps pour se rencontrer, échanger, s'entraider ou se former entre eux. Pour pallier cette difficulté, il a fallu accepter de déborder le temps de travail prévu, situation exceptionnelle qui demande une certaine abnégation que l'on ne peut exiger de tous. Ces deux situations font ressortir que la mise en place de nouvelles approches pédagogiques repose aussi sur la possibilité de définir des temps de rencontre pour maintenir une proximité de liens entre les membres de l'équipe-école. Au cours de ces années, l'entrave principale à ce sujet a été la rigidité de la grille-horaire, telle que définie dans l'ancien régime pédagogique, qui ne laissait aucun jeu pour réaménager un tant soit peu le temps de travail pour créer ce temps de rencontre. C'est pourquoi l'équipe-école a l'espoir que le nouveau régime pédagogique lui laisse une certaine marge de manœuvre à cet égard.

Enfin, la dernière difficulté rencontrée a trait à l'évaluation sommative de fin d'année. Tout au cours de l'année, les élèves effectuent une démarche par projet et utilisent le portfolio, puisque toute l'approche pédagogique, dans son volet démarche, vise surtout à leur faire acquérir des habiletés et à enregistrer leur progression en

utilisant l'évaluation formative. Lorsque survient l'évaluation sommative de fin d'année, « les examens n'évaluent que des connaissances et non les habiletés ». Les enseignants trouvent cette situation très difficile parce que « dans le fond, le sommatif n'est pas respectueux de la démarche. [...] Ce n'est pas du tout dans la même veine. Alors on n'est pas cohérent. Le sommatif n'est pas cohérent avec la pédagogie. [...] Après quelques années, ce n'est que les connaissances qui sont évaluées encore ». On espère que cette incohérence sera corrigée dans le cadre de la présente réforme de l'éducation et « que les examens se traduisent dans un savoir-agir ».

Conclusion

Ce projet éducatif est le produit d'une réflexion collective menée par l'équipe-école. C'est donc dire que dès le départ, il s'est formé une masse critique suffisante pour insuffler l'enthousiasme nécessaire pour qu'il y ait une volonté commune d'opérer les changements majeurs de pratiques pédagogiques qu'un tel projet sous-tendait. D'ailleurs la majorité des personnes qui ont été à l'origine du projet enseignent toujours à l'école Fernand-Seguin. Par ailleurs, il aurait été difficile de mener à bien ce projet éducatif sans le soutien important et varié qui a été prodigué au personnel enseignant, surtout au cours de la première année. De même, l'offre de formation subséquente est venue consolider et bonifier les assises du projet. Enfin, la présence du Conseil des loisirs scientifiques du Québec à l'intérieur des murs de l'école a aussi exercé un effet non négligeable pour sa poursuite.

Malgré ce dynamisme et le soutien offert, il ressort aussi quelques irritants majeurs : l'absence de matériel pédagogique approprié, l'incapacité chronique d'aménager le temps de travail pour que les enseignants et enseignantes puissent échanger, la contradiction entre les objectifs du projet éducatif et l'évaluation sommative de fin d'année.

Enfin, la mise en place et la consolidation du projet relève à la fois du court terme et du long

terme : alors que la mise en place du projet a nécessité un an de rodage, il a par contre fallu huit ans pour créer une équipe stable d'enseignants. Aujourd'hui encore, on retrouve toujours des besoins en matière de formation et il reste à définir de manière plus circonscrite l'enchaînement des étapes des apprentissages pour atteindre le profil de sortie souhaité pour les élèves.

Et les enfants, comment réagissent-ils à cette nouvelle approche ? « Ils aiment l'école. Ils sont très créatifs. Ils ont toujours un projet. Ils ont des étincelles dans les yeux.» À n'en pas douter, les énergies qui ont été investies dans ce projet éducatif ont produit les fruits attendus.

Bibliographie

ÉCOLE FERNAND-SEGUIN, *Évaluation du projet éducatif de l'école Fernand-Seguin - Rapport synthèse*, avril 1998, 7 p.

COMMISSION SCOLAIRE DES DÉCOUVREURS, *Projet à caractère scientifique de l'école Fernand-Seguin*, 29 novembre 1995, 19 p.

ÉCOLE FERNAND-SEGUIN, *Vers un projet éducatif*, mai 1990, 10 p.

Entrevue

Entrevue effectuée avec le directeur de l'école, une représentante de la commission scolaire et quatre enseignantes, 25 novembre 1998.