

À propos de la Réforme et des compétences

Astrid Berrier

Number 119, Fall 2000

Compétences transversales

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/56029ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this document

Berrier, A. (2000). À propos de la Réforme et des compétences. *Québec français*, (119), 50–53.



À propos de la Réforme et des compétences

PROPOS RECUEILLIS ET RÉDIGÉS PAR ASTRID BERRIER

Québec français est allé s'entretenir avec Gérald Boutin et Louise Julien à l'occasion de la parution de leur livre *L'Obsession des compétences* aux Éditions Nouvelles. Nous avons essayé d'aborder quelques thèmes parmi les nombreuses questions qui s'offraient à nous et en particulier, la réforme et son contexte, la nouveauté des compétences, la réforme sous le signe de la contradiction, la formation des enseignants, le rôle de l'école et la façon de rassurer les enseignants.

Q-F : Pouvez-vous rappeler quelques faits sur ce qui s'est passé au Québec pour qu'on en arrive à la présente réforme?

L-J : À la suite de la mise en place pour une durée limitée des Écoles du Ministre, créées par le ministre Garon, celui-ci a formé, en mars 1995, la Commission des États Généraux sur l'Éducation, en posant la question suivante : « Dites-moi quelle école les parents veulent et on va la leur donner ». Puis, en juin 1995, Madame Marois, la nouvelle ministre de l'éducation, a élargi le mandat et proposé une réforme. La Commission a alors reçu les Mémoires et a rédigé deux rapports dont le premier document, intitulé *Exposé de la situation*, est de toutes les publications ministérielles sur la réforme de loin le meilleur. Et je ne pense pas qu'en analysant les 2000 mémoires, on pourrait en conclure que tout le monde a demandé une école basée sur les compétences. La réforme, comme on s'en souvient, a proposé la maternelle à plein temps qui était déjà prévue dans le Rapport Parent, les Conseils d'Établissement dans lesquels d'ailleurs les enseignant(es) ne sont pas majoritaires, et elle est en train de mettre en place des programmes basés sur les compétences. Pour actualiser la réforme, les Conseils d'Établissement devront établir, d'ici deux ans, et ce sera coulé dans le béton, le projet éducatif de l'école. En plus de ne pas être majoritaires, les enseignant(es) vont être tributaires des décisions des Conseils d'établissement qui peuvent aller jusqu'à fixer les modalités de l'atteinte des objectifs et des compétences. Où va se situer la pédagogie du projet annoncée ? Quel sera son impact sur l'apprentissage des élèves ?

G.B. : De toutes les façons, on n'en est pas à la première réforme. Celle que nous vivons aujourd'hui est pilotée par quelques « experts » qui ont, du moins jusqu'ici, très peu tenu compte des attentes et des besoins de la base. Une partie du malaise actuel vient de là : plusieurs enseignants déplorent le fait de ne pas avoir été entendus, écou-

tés vraiment. Certains d'entre eux disent même ne pas se sentir concernés. « Ce n'est pas notre réforme à nous, disent-ils, c'est la réforme des fonctionnaires, des directions, des administrateurs ». Or, comme tout le monde le sait : une réforme qui commence par le sommet a peu de chance de toucher les personnes auxquelles elle s'adresse.

Curieusement, la nouvelle réforme se présente comme une entreprise de révision en profondeur de l'École québécoise. « Il faut faire un virage à 180 degrés » répète l'un des principaux responsables de la réforme. Cela signifie-t-il vraiment que l'école actuelle n'a pas d'acquis ? Qu'elle ne s'inscrit pas dans une mouvance de changement ? Pour ma part, je ne le crois, pas ! Bien au contraire ces acquis existent et c'est à partir d'eux que la réforme aurait dû s'amorcer. Mais tout ce remue-ménage a tout de même un avantage : il met l'éducation à l'avant-scène de l'actualité. Et cela va peut-être enfin inciter les responsables en éducation à parler haut et fort, à faire connaître leur point de vue sur la réforme en question. Jusqu'à tout récemment, c'était plutôt le silence ...

L.J. : Parce qu'on était dans l'attente. On nous disait d'attendre, que cela se préparait. Mais durant quatre ans, les nouveaux programmes de formation des enseignants démarraient, et il aurait fallu, si l'on avait écouté le ministère de l'Éducation, les modifier illico pour tenir compte des curricula à venir.

Q-F : Les compétences, est-ce quelque chose de nouveau ?

G.B. : Non, bien sûr ! L'origine de ce mouvement remonte vers les années 1960 aux États-Unis. Il se situe dans le prolongement de l'application du béhaviorisme au monde de l'éducation. Ce courant psychologique, dont B.F. Skinner a été le plus célèbre représentant, a connu son heure de gloire dans les années 1970 au Québec. Et voici qu'on y revient en mettant l'accent sur les compétences à acquérir, ou si vous préférez, sur les comporte-

ments observables et déterminés de l'extérieur. Du reste, le mot « compétence » est loin d'être nouveau dans la langue française et il désigne, comme on le sait, le fait de posséder une connaissance approfondie dans un domaine donné. Au pluriel, il est souvent confondu avec les termes « capacités », « habiletés », etc.

L.J. : On sait ce qu'est une carte de compétence destinée aux ouvriers et l'on qualifie de compétente toute personne qui exerce bien son métier ou sa profession.

G.B. : Ce qui est nouveau, c'est de vouloir faire de l'approche par compétences une voie unique, une vérité absolue et soi-disant nouvelle. Le Québec, à ce chapitre, suit tout simplement un mouvement qui sous-tend un grand nombre de réformes de l'éducation dans plusieurs pays qui y adhèrent de façon presque aussi absolue. C'est l'école au service de l'industrie, du commerce ! Certains parlent de mettre en place une « école qualifiante » dès le préscolaire et le primaire ! Cette vision éminemment pragmatique de l'éducation a des limites que nous avons soulignées dans notre ouvrage. Les réformateurs parlent de « changement de paradigme », d'un « nouveau paradigme », alors que dans les faits, il s'agit d'un retour à l'idéologie du contrôle par la modification des comportements sous des dehors permissifs qui font appel à une certaine conception du socioconstructivisme. Bref, en faisant « du neuf avec du vieux », les réformateurs veulent donner l'impression de procéder à un changement radical de l'école et du système scolaire.

L.J. : Cela est d'autant plus vrai que tout le programme est basé sur cette idée de rupture, sur un impératif de rupture ! Tout est sous ce signe : les enseignants, selon la réforme, devront agir autrement, enseigner autrement, être autrement. En un mot, ils devront changer carrément ! Pourtant, la semaine dernière, le 29 mai, le Ministre a déclaré « que les programmes qu'on a en place présentement sont d'excellente qualité » et « qu'on vient améliorer ce qui existe déjà » (Le Devoir, 30 mai).

G.B. : Pourquoi le changer s'il est excellent ?

L.J. : « Mais avec cette Réforme, il le sera davantage » dit-on.

G.B. : Certes, il y a toujours place à l'amélioration...

L.J. : Nous ne sommes pas contre une réforme de l'éducation. Tout dépend de quel type de réforme il s'agit.

Q-F : Vous semblez penser qu'il existe de nombreuses contradictions dans cette Réforme. Pouvez-vous en énumérer quelques-unes ?

G.B. : D'abord, la contradiction émane des approches théoriques sur lesquelles s'appuie la réforme actuelle. D'une part, les novateurs s'inspirent du constructivisme et, de l'autre, de l'approche par compétences. Ces deux écoles de pensée sont loin d'être facilement conciliables : l'une met l'accent sur la « construction des connaissances », l'autre, sur l'acquisition de compétences, dites « attendues », qui sont établies de l'extérieur par des experts.

C'est un peu comme si les réformateurs demandaient aux enseignants de « faire de l'école active » avec à la clé des conditions de travail et un mode d'évaluation de type traditionnel ! Et comme si cela ne suffisait pas, certains opposent très souvent l'apprentissage individuel à l'apprentissage collectif (en groupe) en privilégiant le second. Hors du groupe, point de salut ! Le plus savoureux, c'est que les novateurs se réfèrent à Vygotsky, un psychologue soviétique qui a vécu de 1896 à 1934, pour appuyer leur option en faveur de l'apprentissage en groupe et cela, sans situer cet auteur dans son contexte et en oubliant l'apport de nombreux pédagogues à ce type d'intervention. S'il est vraiment question de « centrer l'école sur l'enfant », comme le répètent les responsables de cette réforme, ne faudrait-il pas au moins permettre à l'élève de réaliser des projets individuels, de conserver, voire de développer, son autonomie, plutôt que de se fondre dans le groupe ?

L.J. Sous le prétexte d'abolir l'enseignement traditionnel, on table sur le seul apprentissage mais le débat est faux.

G.B. Effectivement, le passage du paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage constitue un drôle de paradoxe. Les ténors de la réforme enjoignent les enseignants de cesser d'enseigner et de « faire apprendre les élèves » (sic). C'est là une autre vieille idée que les novateurs servent aux enseignants avec un air inspiré ! Rogers, par exemple, déclarait la même chose à Harvard en 1952, pour se reprendre quelque temps après en disant qu'il avait exagéré dans le but de faire réagir son auditoire ! Mais que va devenir l'enseignant(e) s'il n'exerce plus son rôle ? Sera-t-il un simple « accompagnateur » comme on nous le propose, un « entraîneur sportif » ou l'équivalent ? Un enseignant me disait cet après-midi, non sans une certaine ironie : « Magnifique cette réforme : je vais mettre les enfants ensemble pour faire des projets et ils vont construire leurs connaissances eux-mêmes. Mais moi, je n'ai plus à enseigner ». Dans certains cas, cela pourrait aller jusque-là ! Or, ce n'est certes pas ce que visent les réformateurs... Hélas ! leur discours, parsemé d'expressions plutôt nébuleuses, engendre la confusion. Ainsi que veulent-ils dire quand ils demandent aux enseignants de « faire acquérir (à leurs élèves) des compétences de haut niveau dans des tâches complexes » ?

L.J. : C'est ainsi qu'on aboutit à un autre paradoxe. On retrouve à la fois, dans la réforme proposée, une pédagogie du projet (qui devient un impératif dans la classe), une revitalisation de la culture, en lien avec l'atteinte de compétences. Mais la pédagogie du projet existe depuis 1956 au Québec dans les écoles alternatives qui, rappelons-le, ont toujours été marginalisées par le MEQ. Cette pédagogie presque ignorée devient, du jour au lendemain, le modèle national. Mais il faut savoir qu'un véritable projet n'est pas imposé de l'extérieur, il vient de l'intérêt des élèves. Une approche par compétences et une pédagogie

du projet sont à mon avis, dans cette réforme, des éléments contradictoires. En effet, il y a d'un côté des projets, de l'autre les compétences. Les élèves voudront savoir sur quoi ils seront évalués. Sur les compétences ? Assurément ! Ah bon ! Et l'école reviendra vite à l'enseignement traditionnel. Le ministère de l'Éducation a dit aussi qu'il n'y aura plus de redoublement, mais on ne sait absolument pas encore comment on va évaluer les apprentissages qui sont faits par les élèves.

G.B. : Et on dit aux élèves « Allez-y, faites des projets très ouverts, diversifiés, et en même temps, soyez en mesure d'atteindre ces multiples compétences que contiennent les programmes d'études ». Et puis, comment peut-on ne peut pas demander aux élèves de tout construire, alors que les plus grands constructivistes acceptent le fait qu'il y a des habiletés de base qui se transmettent forcément. Les enseignants n'auront pas le choix : ils ne pourront pas laisser un élève « tâtonner » pendant des semaines avant de trouver la réponse à un problème donné ! Ce qui ne veut pas dire pour autant que l'apport du constructivisme est à rejeter. L'erreur, c'est de vouloir en faire un absolu, une panacée, comme certains n'hésitent pas à le faire présentement. En somme, les tenants de la réforme semblent se complaire trop dans des slogans qui ne font que brouiller les pistes !

Q-F : Que dire de la formation des enseignant(es) par rapport à cette réforme ?

G.B. : Cette réforme constitue, à plusieurs égards, la négation de la formation initiale des enseignants en proposant un mode d'éducation continue parachuté du sommet. En effet, le Ministère a dépensé des sommes importantes dans le dessein de préparer les enseignants à ce que ses représentants appellent un changement de paradigme. Or ces formations, au dire de plusieurs, ne sont dans l'ensemble, qu'un « matraquage de concepts »... Tout se passe comme s'il était possible de « refaire » la formation des enseignants en quelques jours autour d'un mélange de socioconstructivisme et d'approche par compétences ! C'est la négation de la formation initiale des maîtres, avilisée par le ministère de l'Éducation, et qui est donnée par les départements des sciences de l'éducation et dans les départements de didactique en partenariat avec le milieu scolaire depuis des années. Les responsables de la réforme ne semblent pas vouloir tenir compte de l'expérience des formateurs d'enseignants en place ! Nous avons actuellement un bel exemple de cette pratique : les responsables de la formation des enseignants au ministère de l'éducation « mitonnent », depuis plusieurs mois, en catimini, un nouveau document de travail sur les « compétences attendues » (un de plus) en ce qui concerne la formation des enseignants, qui ne sera soumis à la consultation qu'une fois terminé. Comment expliquer le refus du Ministère de prendre en compte l'expertise des formateurs universitaires, à quelques exceptions près ?

L.J. : Quelque chose m'attriste quand même beaucoup dans cette réforme, c'est la publicité hyper-optimiste que l'on en fait. Ma grande crainte, c'est que ce soit très rentable sur le plan politique, car il sera facile de dire « Nous avons un système d'éducation sans redoublement. Tous les enfants du Québec apprennent maintenant sans difficulté, et ils seront heureux à l'école. Ils travaillent par projets, ils ont leur portfolio qu'ils peuvent apporter à la maison ». Mais il y aura des redoublements, il y aura des difficultés, il y aura des irritants. Et alors qui seront les coupables ? Les enseignants et les parents évidemment ! Le MEQ dira qu'il a de très bons curricula scolaires. Donc, nous devons faire avec un système d'éducation balisé, tout comme le système de santé.

Q-F : Que pensez-vous de l'utilisation du portfolio comme moyen d'évaluation ?

G.B. : Le portfolio demeure un instrument de travail dont les qualités sont indéniables, cependant, je ne crois pas qu'il soit la réponse à tous les problèmes qui touchent l'évaluation. Il faut savoir que le « dossier de réalisation » qui ressemble à s'y méprendre au portfolio est utilisé par les étudiants en formation des enseignants depuis plusieurs années avec des résultats intéressants, mais qu'il ne se substitue pas aux autres formes d'évaluation. L'idée de faire du portfolio le mode principal d'évaluation me paraît une voie sans issue, une façon de procéder pour le moins fantaisiste.

L.J. : L'enfant se demandera : « Est-ce que je vais y mettre mes brouillons pour illustrer ma démarche ? » Pas sûr. « Je vais y déposer plutôt le produit fini ».

G.B. : Il faut savoir que le portfolio peut être artificiel, surtout s'il a comme fin première de se montrer sous son meilleur jour ou de se soumettre à l'évaluation de ses pairs.

L.J. : Les parents pourraient très bien faire les portfolios... à la place de leurs enfants !

G.B. : J'ai parlé à un spécialiste de l'évaluation et il est préoccupé à l'idée précisément que cette façon d'évaluer par les pairs que préconise les réformateurs puisse conduire à une foire d'empoigne et, comme le professeur est invité à ne pas intervenir ou le moins possible, ça risque encore d'être pire ! Si du moins cette proposition faisait l'objet d'une véritable expérimentation mais, comme on le sait, il n'est pas question d'attendre la publication des résultats avant de généraliser ce procédé pédagogique !

L.J. : Il n'y a encore rien d'écrit qui vaille, à ma connaissance, sur l'évaluation. Le MEQ ne va tout de même pas se fier à l'expérimentation actuellement en cours, réalisée avec un arsenal tel que le but visé sera sans doute largement atteint. Mais qu'advient-il lorsque toutes les écoles du Québec devront implanter un programme inachevé et contradictoire ?

G.B. : Nous sommes donc en droit de nous demander à quoi aura servi cette recherche... Pour l'instant, plusieurs

de ceux qui y participent ont l'air plutôt d'être emballés. Mais est-ce suffisant pour conclure à la réussite ?

L.J. : Et ils ne peuvent pas être critiqués par leurs collègues qui ne font pas partie des équipes expérimentales.

G.B. : Ce sont des expériences conduites en circuit fermé...

Q-F : Quel sera donc le rôle de l'école et quelle idéologie voyez-vous derrière cette réforme ?

G.B. : C'est sûr que ce sera une réforme carrément alignée sur le modèle industriel et dont l'esprit critique sera réduit à son strict minimum.

L.J. : La rentabilité.

G.B. : Le pragmatisme, la performance, l'excellence, les compétences à la clé !

L.J. : Mais pas le doute, pas le questionnement !

G.B. : Surtout pas ! Il faut aller droit au but qui a été assigné par les experts !

L.J. : Tu n'as pas le droit de désespérer, pas le droit d'arrêter. Tu n'as pas le droit de dire « J'en ai pas le goût ».

G.B. : C'est la production et l'efficacité à tout prix. Bien sûr, personne ne saurait être contre la réussite ou le succès ! Mais c'est un leurre de faire croire que, pour y arriver, il faille avoir une mentalité mercantile et réductrice !

L.J. : L'école à la chaîne.

G.B. : On ne pense pas au point de départ, on pense au point d'arrivée. Le désir de façonner un citoyen idéal qui répond en tout point aux attentes de l'État est sous-jacent à toute cette démarche ! Ceux qui éprouveront des difficultés à « construire » leurs connaissances ou à les « acquérir » ne pourront pas facilement trouver leur place. C'est une école de battants qui menace l'égalité des chances !

L.J. : Une école axée sur la performance à tout prix et en un temps donné.

G.B. : Le partenariat école-société est réduit à des contrats de performance établis à partir des diktats de la société et des gouvernements en place. Une fois la liste des compétences établies de l'extérieur, il ne restera plus qu'à les faire acquérir aux « bons petits consommateurs ». Malheureusement, les gens n'ont pas l'air de se rendre compte que l'école est en train de se mettre de plus en plus au service, à la remorque, de la société capitaliste néolibérale.

Q-F : Mais nous voulons rassurer les enseignant(es), alors que peut-on leur dire ?

G.B. : Il faut d'abord leur dire qu'ils en savent bien plus qu'on ne veut le leur faire croire, tant sur le plan théorique que sur le plan pratique. Avant tout, je pense qu'ils devraient se faire confiance et ne pas attendre le salut de la part que quelques « gourous de la pédagogie » ! Reconnaissons tout de suite qu'un travail énorme a été fait ces dernières années en ce qui concerne leur profession-

nalisation. Ce qui devrait aussi rassurer les enseignants, c'est que ce qu'on leur présente comme nouveauté leur est souvent tout à fait familier. Seul le vocabulaire a changé, un vocabulaire qui se veut hermétique la plupart du temps ! Depuis longtemps, l'école est soumise à toutes les modes, à toutes les « centrations » : centration sur l'apprentissage, sur les stratégies, etc. Ainsi, cette « centration » sur l'élève dont les réformateurs se servent de façon abusive, il en était question déjà dans les années 1960 dans le cadre de l'Activité éducative ! Pour ce qui est, encore une fois, des pratiques des enseignants, il me semble tout à fait inapproprié de vouloir les changer de l'extérieur à coup de séances de formation données en cavalcade ! Il appartient aux « professionnels de l'enseignement » de procéder eux-mêmes à une analyse rigoureuse de leurs pratiques. Ce n'est qu'ainsi qu'ils seront à même de prendre les distances nécessaires face aux textes inspirés d'un « prosélytisme évident » que certaines « formateurs » leur présentent comme des versets d'une nouvelle bible pédagogique !

L.J. : Ce que dit Gerald Boutin est très pertinent. Je complèterais en parlant du volet culturel à l'école sur lequel j'ai beaucoup travaillé. Les enseignants n'ont pas trouvé le moyen d'intégrer la culture à leur enseignement puisque, fondamentalement, les programmes étaient conçus par objectifs, et il fallait les atteindre. Maintenant, on entend que les nouveaux programmes font une place à la culture, mais il y a en revanche des compétences à atteindre. Les enseignants doivent mesurer ce qui ne va pas : on leur a toujours imposé de transmettre des connaissances et maintenant, on leur impose de ne pas en transmettre. Chaque enseignant doit se demander où il se situe, qui il est comme enseignant, qui il peut être et surtout ce qu'il peut dire.

G.B. : Même si l'enseignant ne dit rien, il transmet de la culture, sa culture, du seul fait d'être là.

L.J. : Mais il ne sait même pas qu'il peut le faire !

G.B. : Enfin, un autre avantage de tout ce branle-bas de combat, c'est que les enseignants vont se rendre compte que l'analyse de leur pratique professionnelle est très importante et qu'il convient de lui donner la part qui lui revient en lien avec leurs acquis antérieurs. C'est ainsi qu'ils seront en mesure de faire des choix éclairés. Qu'on le veuille ou non, « faire l'école » selon l'expression consacrée, n'a rien à voir avec la fixation sur les compétences dont on nous rabat les oreilles depuis déjà trop longtemps ! Les enseignants devraient avoir le choix des méthodes pédagogiques au risque de perdre toute marge de manoeuvre, au risque de se transformer en simple exécutants d'un plan établi à leur insu. L'ouvrage que nous venons de publier s'inscrit dans le prolongement d'une réflexion, d'une analyse, qui n'a pas d'autre but que de lancer le débat sur une question qui nous concerne tous, l'avenir de l'école québécoise !