

## Bulletin d'histoire politique

**À propos du livre de Robert Comeau et Josiane Lavallée, Contre la réforme pédagogique, VLB éditeur, Montréal, 2008, 314 p.**  
**Une mise au point sur la réforme Marois**

Wilfried Cordeau



Volume 18, numéro 1, automne 2009

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1054779ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1054779ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

### Éditeur(s)

Bulletin d'histoire politique  
VLB Éditeur

### ISSN

1201-0421 (imprimé)  
1929-7653 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

### Citer ce document

Cordeau, W. (2009). À propos du livre de Robert Comeau et Josiane Lavallée, Contre la réforme pédagogique, VLB éditeur, Montréal, 2008, 314 p. Une mise au point sur la réforme Marois. *Bulletin d'histoire politique*, 18(1), 221–228.  
<https://doi.org/10.7202/1054779ar>

Tous droits réservés © Association québécoise d'histoire politique; VLB Éditeur, 2009

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

**é**rudit

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

<https://www.erudit.org/fr/>

À propos du livre de Robert Comeau  
et Josiane Lavallée, *Contre la réforme pédagogique*,  
VLB éditeur, Montréal, 2008, 314 p.

## Une mise au point sur la réforme Marois

WILFRIED CORDEAU

*Conseiller à la Fédération autonome de l'enseignement*

Le 30 janvier 2008, le quotidien *Le Devoir* provoqua une onde de choc en révélant l'existence d'un manifeste qui, signé par l'ancien Premier ministre du Québec Bernard Landry, réclamait l'arrêt immédiat de la réforme de l'éducation amorcée en 1997 par sa consœur, Pauline Marois<sup>1</sup>. Initié par la Coalition Stoppons la réforme, ce document avait, en quelques jours, forcé toute la classe politique à se commettre sur une importante réforme qui, malgré les manchettes, était restée jusque-là un sujet apolitique<sup>2</sup>. Mais le débat de fond attendu n'eut pas lieu. C'est notamment pour répondre à la tournure des événements qu'est née l'idée de l'ouvrage collectif *Contre la réforme pédagogique*. Pour la plupart actifs dans la Coalition Stoppons la réforme, ses 15 auteurs apportent chacun un éclairage nouveau et complémentaire sur les dérives inhérentes aux fondements, à la genèse et à l'application de la réforme Marois. Pour comprendre le débat sur la réforme, nous disent les uns, il faut s'intéresser aux États généraux sur l'éducation de 1995-1996. Or, nous disent les autres, pour comprendre les États généraux, il faut se pencher sur l'équilibre des forces agissant avant, pendant et après ces derniers...

## Les États généraux sur l'éducation (1995-1996) : le temps des espoirs

Même s'ils jettent un regard critique et *a posteriori* sur la démarche et les résultats des États généraux, les auteurs de *Contre la réforme pédagogique* se gardent bien d'en dénoncer l'utilité et les conclusions. Aucun ne remet en question les grandes avancées qui en ont découlé, telles que le développement du préscolaire 5 ans à temps plein et du préscolaire 4 ans à demi-temps, ou la déconfessionnalisation des écoles, par exemple. Enfin, aucun, contrairement à ce qu'en ont dit certains observateurs, n'en appelle à un retour en arrière tous azimuts.

La nécessité de tenir des États généraux sur l'éducation au milieu des années 1990 faisait et fait encore consensus. En effet, rappellent les auteurs, un vaste mouvement collectif, porté par le courant américain *back to basics*, s'interrogeait depuis les années 1980 sur le type d'école que définissaient les programmes-cadres, l'approche communicative en français et l'approche par objectifs. Ce mouvement, constitué notamment de chercheurs, d'enseignants, de syndicats ou d'associations disciplinaires militait pour la revalorisation des matières de base et le rehaussement de la qualité des apprentissages.

Au tournant des années 1990, le sujet devenait éminemment politique. Selon Gilles Gagné, les taux de décrochage révélaient, aux yeux de plusieurs, l'échec de l'école elle-même et plus particulièrement des programmes-cadres. Dès lors, après avoir tenu le pari de l'accessibilité et de la démocratisation, l'école devrait, estimait-on, remporter celui de la qualité et de la réussite pour tous. Au nom de la réussite éducative, leitmotiv politique qui devenait un objectif fédérateur, le temps était venu d'administrer un puissant coup de barre au système d'éducation dans son ensemble. Politiquement et socialement, un tel virage n'aurait pu s'opérer sans « l'apparence d'un consensus », un exercice de légitimité qui ne pouvait s'incarner que dans la convocation d'un grand forum public tel que des États généraux<sup>3</sup>.

C'est le gouvernement de Jacques Parizeau, avec Jean Garon pour ministre de l'Éducation, qui initiera un tel chantier en 1995. Après 18 mois de travaux, la Commission des États généraux, présidée par Robert Bisailon, remit un rapport dont les conclusions ont été retenues comme la base d'un vaste consensus, ses dix « chantiers prioritaires » annonçant des lendemains prometteurs pour l'école québécoise.

## La réforme Marois : le temps des désillusions...

Sur cette lancée, les États généraux ne pouvaient que préparer le terrain à une importante réforme en profondeur de l'école. Très attendue, celle-ci s'est présentée sous des formes et sur des fondements bien différents,

d'après les auteurs, de ce que laissait entendre le grand forum de 1995-1996, comme en témoigne Nathalie Morel, présidente de l'Alliance des professeuses et de professeurs de Montréal :

les changements qu'on nous promettait, à la fin des États généraux, s'annonçaient à la pièce, sans qu'on en perçoive la logique ni la cohésion. Projets de politiques et directives ministérielles nouvelles se mettaient en place, redessinant un système de gestion de l'école et d'organisation du travail des professeurs qui ne semblait pas correspondre aux idéaux des conclusions des États généraux<sup>4</sup>.

Du coup, il a fallu un certain temps pour que les artisans de l'école s'approprient et comprennent les tenants et les aboutissants de cette réforme qui se mettait en place de façon aussi éparpillée que désordonnée. Comme l'explique Pierre St-Germain :

[...] si pour plusieurs, la réforme ne porte strictement que sur les programmes, pour d'autres, la réforme concerne les différentes politiques mises en œuvre au cours des dernières années en éducation et qui ont des impacts autant sur la pédagogie que sur l'administration, les relations du travail et la société québécoise en général<sup>5</sup>.

Conséquemment, ajoute-t-il, la résistance s'est mise en place lentement, répondant à la pièce à une série de politiques également menées à la pièce. La réforme que critiquent les auteurs, c'est donc un ensemble constitué des interventions politiques et administratives et des fondements psychopédagogiques qui ont pour but d'asseoir et de mener à bien les principes de l'énoncé de politique éducative *L'école, tout un programme*, dévoilé par la ministre de l'éducation Pauline Marois en 1997.

C'est dans son sillage, poursuit Pierre St-Germain, que les syndicats de l'enseignement ont vu les modifications à la *Loi sur l'instruction publique* (1997) accentuer la décentralisation du réseau. Puis, la publication des nouveaux programmes en 1999 « faisait clairement ressortir la prédominance des compétences de même que de l'approche socioconstructiviste et de la pédagogie par projets », lesquels redéfinissaient le rôle de l'enseignant et de l'élève. Enfin, la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (1998) puis la *Politique ministérielle pour l'adaptation scolaire* (2000) annonçaient quant à elles l'intégration massive des élèves nécessitant une attention particulière dans les classes régulières, sans pour autant doter les enseignants des outils ni du soutien conséquents pour relever ces nouveaux défis<sup>6</sup>.

### **Une réforme détournée?**

Chez les enseignants, la désillusion est grande. Mais pour Gilles Gagné, « c'est une erreur de voir les États généraux de 1995-1996 comme une sorte

d'événement fondateur qui aurait été suivi de sa trahison ou de l'abandon de son "esprit" ». En quelque sorte, la déception généralisée traduit bien l'importance mythique qu'aurait prise la consultation publique :

[...] les États généraux représentent un moment de saturation des multiples argumentaires dont l'effet fut essentiellement de dramatiser sur la place publique le besoin d'un « virage radical », un virage qui, du point de vue de l'appareil, fut plutôt de la nature d'un aboutissement naturel<sup>7</sup>.

C'est de ce constat que naît le sentiment de plusieurs des auteurs d'un détournement de la réforme, sous couvert du consensus des États généraux, où les discussions sur les méthodes pédagogiques n'ont joué qu'un rôle mineur.

Théorie du complot? Pragmatique, Julien Prud'homme y voit plutôt une lutte d'intérêts et de pouvoirs. S'appuyant notamment sur les témoignages recueillis par Gosselin et Lessard<sup>8</sup>, il souligne que « l'organisation même des États généraux par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) faisait l'objet de conflits » opposant les partisans d'une consultation publique, comme le ministre Jean Garon, aux tenants d'une « réforme globale de l'éducation et de ses fondements philosophiques », incarnés notamment par le Conseil supérieur de l'éducation.

C'est ce dernier qui l'emportera puisque son président Robert Bisaillon, nommé à la tête de la Commission des États généraux, aura la main haute sur les orientations, et les réflexions qui y seront menées. De plus :

[...] lorsque le ministre Garon est remplacé par Pauline Marois au début de 1996, Bisaillon convainc celle-ci de modifier le mandat de la Commission pour en faire non la compilation prévue de consensus pratiques, mais la formulation d'une réforme exhaustive et fondamentale, comme le CSE l'avait toujours envisagé. [...] Plus concrètement, c'est ce virage qui transforme les États généraux en une caution pour la réécriture psychopédagogique des finalités de l'éducation, avec l'approche par compétences comme nouveau mot d'ordre<sup>9</sup>.

Une telle influence, un tel pouvoir de conviction ne peut s'asseoir, selon Éric Bédard, que sur une toile solide d'acteurs détenant déjà une autorité conséquente, une « *nomenklatura* » capable d'instaurer une véritable « *hégémonie idéologique* »<sup>10</sup>. Cela confirmerait un mouvement amorcé depuis les années 1970, avec l'influence grandissante de didacticiens et pédagogues dans les arcanes des structures scolaires.

Prud'homme décrit comment, avec la mise en place du MEQ dans les années 1960, se sont créés des cercles étroits de spécialistes non enseignants, de plus en plus représentés à chaque palier qui sépare le pouvoir politique de la réalité de la salle de classe : MEQ, CSE, commissions scolaires, facultés des sciences de l'éducation. Depuis trois décennies, cette

communauté d'expertise tenterait de définir, à partir d'un champ théorique de plus en plus éloigné de la réalité d'une classe, une nouvelle base au métier. Au nom de la professionnalisation, elle militera pour asseoir l'enseignement sur un socle psychopédagogique large, auquel seraient soumis les contenus disciplinaires. Mais, ajoute Prud'homme, « dans les années 1960 et 1970, il leur est cependant difficile d'imposer leurs idées. En effet, pour redéfinir l'enseignement et conquérir une réelle autorité, il ne suffit pas d'avoir une méthode et une théorie : le véritable contrôle de la rédaction des programmes devra faire l'objet d'une conquête politique »<sup>11</sup>.

Comme le démontrent Josiane Lavallée et Julien Prud'homme, la rédaction des programmes d'histoire, notamment, témoigne de cette conquête. D'abord rédigés dans une approche disciplinaire méthodique (1967, 1982), impliquant des enseignants et des historiens, les programmes d'histoire étaient somme toute restés à l'abri des courants pédagogiques insufflés par les sciences de l'éducation, comme le confirmait en mai 1996 le rapport Lacoursière sur l'enseignement de l'histoire. Cependant, dans la foulée des États généraux, la réforme des curriculums s'inspirerait largement des conclusions du comité Corbo de 1994 à l'effet de réorganiser les disciplines autour non pas de leurs contenus mais de leur capacité à éveiller les élèves. Ainsi, en introduisant la notion de compétences et de transversalité – liant dès lors histoire, géographie et éducation à la citoyenneté dans « l'univers social » – des savoirs et des savoir-faire, le Groupe de travail sur la réforme des programmes d'études dirigé par Paul Inchauspé couronnait en 1997 la conquête politique des pédagogues<sup>12</sup>.

En plus d'une série de ruptures importantes dans les structures scolaires et l'enceinte de l'école, les États généraux et la réforme Marois marquent donc un changement d'équilibre entre les groupes idéologiques qui les animent. En ce sens, ils constituent un point tournant historique. Au surplus, les fondements psychopédagogiques sur lesquels la réforme dit reposer inquiètent profondément les auteurs de l'ouvrage.

### **Des fondements controversés...**

Normand Baillargeon jette un regard très critique sur les travaux d'Ernst von Glasersfeld, dont, dit-il, « le constructivisme radical est devenu au Québec une doctrine fort influente dans les hautes sphères de l'éducation » depuis une trentaine d'années. Cette « doctrine », érigée en véritable hétérodoxie hégémonique, selon lui, « renvoie simplement à cette idée générale (et pour le moment encore imprécise) que le savoir n'est pas inné, qu'il n'est pas non plus passivement reçu, mais qu'il résulte au contraire, en un sens ou un autre, d'une construction ». D'après Baillargeon, la pensée de Glasersfeld repose sur des fondements d'autant plus discutables

qu'ils ont été largement marginalisés par les autres disciplines philosophiques, scientifiques et humaines. Reposant sur un scepticisme radical et un relativisme cognitif qui nient l'objectivité du monde réel, le constructivisme de Glasersfeld rejette de fait l'empirisme et, conséquemment, la méthode scientifique. Or d'après Baillargeon, il s'agit là d'une faiblesse épistémologique fondamentale sur laquelle une discipline humaine appliquée aussi sensible et névralgique que l'éducation ne saurait s'appuyer sérieusement. Ce relativisme cognitif, en plus de concevoir la connaissance comme une somme désorganisée d'expériences individuelles, entre en conflit direct avec les fondements philosophiques et méthodologiques de chaque discipline scientifique et humaine à laquelle l'école s'intéresse. Enfin, en laissant à l'enfant la liberté d'organiser, au fil de ses découvertes, ses propres savoirs et conceptions du monde, on le confine, explique Baillargeon, dans un individualisme stagnant qui, au bout du compte, est anti-éducatif<sup>13</sup>.

Cette interprétation théorique est validée par plusieurs auteurs de l'ouvrage. Largement intégrés aux politiques éducatives et à la refonte des curriculums, le constructivisme et le socioconstructivisme auraient complètement dénaturé les disciplines fondées sur une méthodologie éprouvée, donc sur la construction rigoureuse et rationnelle des savoirs et des savoir-faire par des débats et des recherches encadrés au sein d'une communauté reconnue, qu'elle soit scientifique, philosophique ou littéraire. À cet effet, Éric Bédard, Robert Comeau, Josiane Lavallée, Christian Rioux et Magali Favre critiquent tous les dérapages et la récupération psychopédagogique auxquels a conduit la refonte des programmes d'histoire. Pour ces auteurs, l'utilitarisme, l'individualisme, le relativisme et le déni disciplinaire induits par l'approche constructiviste conduisent, dans le cas de l'enseignement de l'histoire, à réduire une matière dite de base à l'état d'instrument au service d'une idéologie de la citoyenneté et du présent. Charles-Philippe Courtois adresse le même type de griefs au cours d'éthique et de culture religieuse<sup>14</sup>.

En outre, ce relativisme cognitif trouverait son talon d'Achille dans le type et les méthodes d'évaluation attenants à l'approche par compétences. L'auto-apprentissage et la pédagogie de la découverte, dans une trame de relativisation des savoirs, s'accordent mal avec des échelles de comparaison et des outils de mesure fixes, précis et définis. Qui plus est, l'impressionnisme des compétences, qui ont pris plus de place que prévu dans la définition des attentes académiques, laisserait à désirer sur le plan de l'évaluation, comme l'explique Nathalie Morel :

En posant comme « paradigme » la notion d'apprentissages individuels que chacun poursuit selon son rythme, ses goûts et ses expériences de vie, on fait de l'école un lieu commun d'expériences disparates et non plus le créneau dans lequel tous les enfants

doivent s'inscrire pour acquérir un savoir commun. Difficile alors de savoir qui réussit et qui échoue puisque chacun est libre de son cheminement de formation, aidé en cela par des profs accompagnateurs, animateurs et arbitres des tensions en classe, mais non plus des passeurs de culture qui transmettent un bagage de connaissances prescrit par un programme national<sup>15</sup>.

Or la méthode d'évaluation est fondamentale pour orienter et adapter l'acte d'enseignement. Mais si les contenus et les méthodes d'évaluation sont flous, désordonnés et relatifs à eux-mêmes ou à l'élève, alors le rôle de l'enseignant s'en trouve profondément transformé, comme le confirme Gérard Boutin à travers l'analyse de la relation maître-élève induite par le constructivisme<sup>16</sup>.

Enfin, si l'évaluation induit un type d'enseignement, c'est aussi à partir de l'évaluation qu'on définit la réussite. Et, politiquement, c'est sur la base de ses résultats qu'on évalue une politique. Or en éducation, on l'a vu, ce sont désormais les taux de réussite qui permettent de juger une réforme. Ainsi, en associant relativisme cognitif et relativisme docimologique, la réforme de l'éducation réussirait à créer une illusion au service de la réussite à tout prix, remportant ainsi artificiellement le pari des États généraux.

### **En conclusion : l'heure des comptes**

En juin 2010, les premiers diplômés de la réforme Marois quitteront l'école. S'il est une question que tient à soulever l'ouvrage collectif *Contre la réforme pédagogique*, ce n'est pas de savoir si le taux de diplomation avant 20 ans de 85% fixé en 1997 aura été atteint. Il s'agira plutôt de constater si le Québec aura véritablement relevé le défi « d'une société plus juste, plus démocratique et plus égalitaire », comme le voulait le « consensus » des États généraux sur l'éducation.

Car, d'après les auteurs de l'ouvrage, rien, dans les méthodes, les fondements, les politiques ni les mesures administratives mis en place au nom du « virage du succès », ne permet de croire que l'éducation soit effectivement devenue l'objet collectif, cette « affaire de tous » qu'il était question d'en faire en 1995. Sous prétexte de la professionnaliser, la réforme Marois a finalement dépolitisé l'éducation, la retirant du champ public auquel elle avait pourtant été acquise de haute lutte lors de la Révolution tranquille, pour en faire un objet fermé, réservé à des initiés, des intellectuels et des experts. En fin de compte, c'est sur cette vision idéologique de l'éducation, prétendument progressiste et traduite dans ce que le ministère de l'Éducation a appelé dès 2000 le *Renouveau pédagogique*, que les auteurs souhaitent porter le débat.



## Notes et références

1. Antoine Robitaille, «Landry, Facal et Lisée partent en guerre contre la réforme», *Le Devoir*, 30 janvier 2008.
2. Coalition Stoppons la réforme, Pour une école démocratique, exigeante et centrée sur les connaissances, Montréal, février 2008.
3. Gilles Gagné, «Le virage du succès. Sociologie d'une opération», p. 42-47 dans Comeau Robert et Josiane Lavallée, *op. cit.*
4. Nathalie Morel, *Un détournement de sens en éducation*, p. 103.
5. Pierre St-Germain, *Petite histoire d'une lutte contre la réforme*, p. 17.
6. *Ibid.*, p. 17-24.
7. Gagné, *op. cit.*, p. 45-46.
8. Gabriel Gosselin et Claude Lessard, *Les deux principales réformes de l'éducation du Québec moderne. Témoignages de ceux et celles qui les ont initiées*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2007.
9. Julien Prud'homme, *Réformer les programmes, réformer les maîtres. La réforme de l'éducation comme conquête politique*, p. 130-131.
10. Éric Bédard, *Note au (futur) ministre de l'Éducation*, p. 120.
11. Prud'homme, *op. cit.*, p. 135.
12. *Ibid.*, p. 135-139.
13. Normand Baillargeon, *De bien fragiles assises : le constructivisme radical et les sept péchés capitaux*, p. 60-75.
14. Charles Ph. Courtois, *Éthique et culture religieuse: analyse d'un programme et d'un argumentaire multiculturalistes*, p. 251-263.
15. Morel, *op. cit.*, p. 105.
16. Gérald Boutin, *La relation maître-élève au cœur des réformes scolaires: quelques éléments de réflexion*, p. 88-91