

## Bulletin d'histoire politique

# Deux cycles de réforme et contre-réforme de l'éducation au Québec : un regard historique et politique

Benoît Bergeron



Volume 19, numéro 2, hiver 2011

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1054906ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1054906ar>

[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

Bergeron, B. (2011). Deux cycles de réforme et contre-réforme de l'éducation au Québec : un regard historique et politique. *Bulletin d'histoire politique*, 19(2), 243–248. <https://doi.org/10.7202/1054906ar>

Tous droits réservés © Association québécoise d'histoire politique; VLB Éditeur, 2011

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/>

# Deux cycles de réforme et contre-réforme de l'éducation au Québec : un regard historique et politique

BENOÎT BERGERON  
*Professeur de science<sup>1</sup>*

En réaction aux résultats catastrophiques, réels ou appréhendés, des élèves du Québec en français, la ministre de l'Éducation, M<sup>me</sup> Michelle Courchesne, annonçait le 6 février 2008 un train de vingt-deux mesures en cinq axes pour corriger, espérait-elle, les ratés de nos services éducatifs en français. Parmi ces mesures et axes, on trouve la réhabilitation de la dictée, la révision du programme de français, l'accroissement du niveau de préparation en français de tous les enseignants, ainsi que l'accroissement du suivi des élèves<sup>2</sup>. Visiblement, la ministre de l'Éducation réforme la réforme, du moins partiellement, au soulagement et à la réjouissance de nombreux citoyens. Mais y a-t-il vraiment lieu de se réjouir ou plutôt de quoi doit-on se réjouir ? Et à quelle aune doit-on mesurer la valeur de cette contre-réforme ?

Pour répondre à ces questions, le passé, pas si lointain, jettera un éclairage particulier sur cette contre-réforme et donnera, nous l'espérons, une autre perspective au regard que nous posons sur les récents événements politiques en matière d'éducation. Par ailleurs, l'analogie entre la pratique médicale et la pratique pédagogique énoncera quelques principes à suivre pour réhabiliter et valoriser la profession enseignante toujours amochée par ces joutes politiques. Du rapport Parent au rapport du Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture, l'éducation a traversé deux cycles complets de réforme et contre-réforme en un peu plus d'une quarantaine d'années, un peu comme les cycles économiques.

Le comité d'évaluation des ressources didactiques (CERD), feu comité-conseil du ministre de l'Éducation institué dans la foulée de la réforme de l'éducation de 1998, rappelait dans son avis<sup>3</sup> daté de juillet 2002 qu'à chaque réforme de l'éducation, que ce soit celle suivant le rapport Parent (1965), celle suivant le livre Orange sur l'éducation (1979) ou encore celle suivant le rapport Inchauspé (1997), les enseignants portent l'odieux des ratés de l'Éducation.

Ainsi, la commission Parent, dans son intention de libérer l'Éducation de l'hégémonie de l'Église et des communautés religieuses, réclamait, au nom des enseignants, plus d'autonomie professionnelle afin qu'ils diversifient leurs sources documentaires. Selon le CERD, « ce qu'elle [la commission Parent] veut surtout, c'est dégager le personnel enseignant de la tyrannie du manuel unique [de l'Église] en l'obligeant, en quelque sorte à adapter les ressources didactiques à sa disposition »<sup>4</sup>. Ce n'était donc pas tant le statut professionnel des enseignants qui motivait la Commission, mais plutôt de bouder l'Église hors du royaume de l'Éducation :

[...] les membres de la Commission royale d'enquête ont une haute opinion de l'autonomie professionnelle, au point même de concevoir une stratégie qui *forcera* le personnel enseignant à répondre, espèrent-ils, à leur attente. Pour contrer l'usage du manuel unique, ils recommandent que, dorénavant, les programmes d'études officiels soient réduits aux grandes orientations retenues pour chaque discipline; les programmes catalogues de la génération précédente cèdent la place aux programmes-cadres<sup>5</sup>.

Autrement dit, le rapport Parent a prétexté le rehaussement du statut des enseignants pour rendre opérationnelle sa réforme de l'éducation. Derechef, il ne faut pas confondre l'opinion des membres de la Commission royale d'enquête sur l'éducation au Québec sur l'autonomie professionnelle revendiquée et leur opinion sur le statut des enseignants. Autrement, il serait contradictoire de revendiquer l'autonomie professionnelle des enseignants si on leur conférait déjà un tel statut. La preuve que les commissaires ne conféraient pas de statut professionnel aux enseignants : ils trouvaient que « notre enseignement est beaucoup trop livresque »<sup>6</sup>.

Le ministère a appliqué religieusement les recommandations du rapport Parent en usant de deux stratégies : la réforme des programmes et, découlant de la première, la réforme du matériel didactique. Les enseignants se sont conformés à la première et ont donc enseigné les programmes-cadres. Au surplus, même si le rapport Parent ne souhaitait pas nécessairement la conception artisanale de matériel didactique par les professeurs, il était porteur de cette nouvelle attribution à la pratique pédagogique.

En appliquant le concept de programmes-cadres élaborés par le gouvernement, le rapport Parent imposait aux milieux scolaires l'obligation de définir localement les contenus à enseigner, créant ainsi un contexte pour emmener les enseignantes et les enseignants [*sic*] à construire leur propre matériel didactique, notamment en adaptant les ressources existantes<sup>7</sup>.

Les enseignants ont patiemment rédigé, manuscrit ou dactylographié, et imprimé des textes bleus fleurant l'alcool. C'était l'ère du « stencil ».

En 1979, quatorze ans plus tard, le livre Orange, à l'instar du rapport Parent, justifie aussi sa contre-réforme en prétextant encore une fois l'incompétence des enseignants :

L'appauvrissement de la langue parlée et écrite en milieu scolaire s'explique sans doute par plusieurs facteurs, mais il est évident que la piètre qualité linguistique d'un matériel d'enseignement improvisé n'y est pas étrangère<sup>8</sup>.

Contrairement au rapport Parent, le livre Orange recommande des programmes par objectifs détaillés au possible pour éviter les dérives des enseignants et uniformiser les contenus d'apprentissage. Au surplus, pour mettre fin aux sévices linguistiques de matériel improvisé par les enseignants, le MELS produit le matériel ou s'en remet aux maisons d'édition.

En 1997, trente-deux ans après le rapport Parent, le Groupe de travail sur la réforme du curriculum dépose, à la suite des États généraux sur l'éducation de 1996, son rapport, mieux connu sous le nom de son président, Inchauspé. Pour donner suite aux recommandations du rapport Inchauspé, le MELS instituera de nouveaux programmes s'apparentant à maints égards aux programmes-cadres faisant suite au rapport Parent, notamment en ce qui a trait à la latitude redonnée aux enseignants toujours sous le prétexte de rehausser le statut professionnel des enseignants.

### **Récupérer et préserver l'espace de l'acte professionnel des enseignants et des enseignantes**

La manière dont la plupart des programmes d'études, à la suite du livre Orange, ont été établis conduit, de fait, à faire des enseignants et des enseignantes davantage des instructeurs que des professionnels. Aussi, la remise en question du processus actuel d'établissement des programmes et de leur format nous apparaît comme l'un des objets prioritaires de la réforme du curriculum. Nous consacrons tout un chapitre (chapitre V) à cette seule question. Par ailleurs, ici encore, l'organisation par cycles est de nature à renforcer l'aspect professionnel de la tâche des enseignants<sup>9</sup>.

Force est d'admettre qu'à l'instar du rapport Parent, le rapport Inchauspé déconsidère les enseignants en les assimilant à des instructeurs. Non content de déconsidérer les enseignants, le rapport Inchauspé s'arroge, de surcroît, l'autorité de définir le bon enseignant : « Et l'enseignant cultivé et bien informé sait faire établir des relations entre ce qu'il enseigne et les autres matières enseignées »<sup>10</sup>. Tout comme le rapport Parent, le rapport Inchauspé recommande la réécriture des programmes, trop hiérarchisés, pour libérer l'acte d'enseigner :

Il faut abandonner la description hyperdétaillée des programmes, assortie d'une multitude d'objectifs ou de sous-objectifs à atteindre, car la lourdeur des programmes vient plus de l'obligation ressentie par l'enseignant d'avoir à suivre le détail de l'approche proposée que de la lourdeur même des contenus<sup>11</sup>.

Logiquement, le corollaire de l'analyse menant à l'abandon des programmes hyperdétaillés est que les enseignants suivent mécaniquement les manuels d'une couverture à l'autre: «[...] plus d'un organisme [Conseil supérieur de l'éducation, Commission des programmes d'études, Association des cadres scolaires et la revue *Virage Express*] et d'un individu n'hésite pas à dénoncer l'utilisation abusive et étroite (d'une couverture à l'autre) que les enseignantes et les enseignants feraient du matériel didactique, sans étayer leurs critiques sur des analyses approfondies»<sup>12</sup>.

Dès lors, il n'y avait qu'un pas à franchir pour marcher sur les traces du rapport Parent et plusieurs l'ont franchi de l'avis du CERD:

Plusieurs personnes qui, au nom de l'autonomie professionnelle, estiment que le personnel enseignant doit prendre ses distances vis-à-vis du matériel didactique produit par d'autres – entendre: les maisons d'édition – au point même d'affirmer que l'enseignante ou l'enseignant devrait élaborer son propre matériel didactique, seraient probablement surprises d'apprendre que leur position est très près de celle que l'on peut lire dans le rapport Parent.<sup>15</sup>

En décembre 2007, dix ans après le rapport Inchauspé, le Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture formule une série de recommandations dans son rapport «Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire»:

De l'avis des membres du Comité, [à l'instar du livre Orange sur l'éducation], il est nécessaire d'apporter à court terme certains réaménagements aux programmes: préciser les concepts et établir clairement la liste synthèse des connaissances essentielles à acquérir pour développer la compétence en écriture. Il y a également lieu de hiérarchiser les connaissances à transmettre et de mieux en présenter la progression par cycle voire par année<sup>14</sup>.

En d'autres termes, le Comité d'experts recommande de réécrire le programme concept de français du rapport Inchauspé, trop vague et imprécis, pour revenir à un programme de français hiérarchisé, aux objectifs clairs et précis. Cette recommandation du Comité d'experts a un air de déjà-vu et pour cause. À l'évidence, le rapport du Comité d'experts contredit le rapport Inchauspé. À raison, d'aucuns verront dans cette contradiction l'initiation d'une contre-réforme de la réforme Inchauspé.

En résumé, en un peu plus d'une quarantaine d'années, l'éducation a connu deux cycles complets de réforme/contre-réforme, un peu comme les cycles économiques. Le premier cycle, la réforme Parent suivie de la contre-réforme du livre Orange et, le second cycle, la réforme Inchauspé suivie de la contre-réforme initiée par le Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture.

Chaque contre-réforme renverse sa réforme et restaure, du moins dans ses fondements, le curriculum précédant celui de la réforme renversée,

en invoquant essentiellement les mêmes constats, les mêmes arguments et les mêmes solutions. Quels sont les sempiternels constats invoqués par les commissions, groupes et comités? Les élèves décrochent, n'apprennent plus rien, ils sont des ignares comparativement aux élèves de la génération précédente. Il en va de même pour les arguments invoqués: c'est la faute aux professeurs et aux programmes et vice versa. Par exemple, le CERD rappelle que la critique formulée par le rapport Inchauspé, sans le nommer, à l'égard des enseignants s'apparente étrangement à celle du rapport Parent:

Cette critique, conjuguée à l'essor d'approches pédagogiques actives sollicitant davantage les investissements de l'élève, dénonce vigoureusement l'usage du manuel unique, d'autant plus que cet instrument, avec son extrême degré de précision, est vu comme niant l'autonomie professionnelle et transformant l'enseignante et l'enseignant en simple technicienne et simple technicien, qui se voit dans l'obligation de suivre le manuel pas à pas [ou page à page] – on parle *d'une couverture à l'autre* – pour s'assurer de *passer à travers le programme*<sup>15</sup>.

Ou cet autre exemple du rapport Inchauspé, cité un peu plus haut, qui jette l'opprobre sur des programmes qui conditionnent des professionnels de l'éducation en instructeurs. Et, inéluctablement, ceci prouvant cela, les solutions s'imposent d'elles-mêmes: réformer le curriculum (les programmes) et réformer les professeurs, éternels incompetents devant le ministère.

Avec juste raison, le CERD s'interroge sur le sort que l'on réserve aux enseignants:

Ce dernier extrait (voir note 5) porte un coup dur à la compétence professionnelle hautement revendiquée par les auteurs du rapport Parent! Avec le recul, n'est-on pas en droit de s'interroger sur l'image du personnel enseignant que se fait le gouvernement du Québec, [...] <sup>16</sup>.

Cette interrogation ne s'adressait évidemment pas aux auteurs du livre Orange ni à ceux du rapport Parent, mais bien à l'ex-ministre de l'Éducation, M<sup>me</sup> Pauline Marois et ses successeurs, MM. Legault, Simard, Reid, Fournier et Courchesne. Par cette interrogation, le CERD sert une sérieuse mise en garde aux ministres de l'Éducation sur leur immixtion dans la sphère d'autonomie professionnelle des enseignants car le rapport Inchauspé et le rapport du Comité d'experts semblent suivre les mêmes ornières depuis quarante ans.

### **Sortir des ornières: résoudre la quadrature du cycle réformateur**

Pour sortir définitivement des ornières dans lesquelles s'embourbent les réformes et surtout d'éviter aux ministres de l'Éducation de débourber continuellement les réformes, il faut reconnaître la nature d'une réforme

de l'Éducation et ne pas la prendre pour autre chose que ce qu'elle est et surtout pour ce qu'elle n'est pas. Autrement, nous risquons d'ignorer les enseignements de l'histoire et de vivre perpétuellement le même cycle: réforme, catastrophe linguistique appréhendée et errements pédagogiques, contre-réforme avec restauration du curriculum pré-réforme.

## Notes et références

1. Ndlr: auteur de *La réforme de l'éducation dans l'œil du praticien. Pourquoi les enseignants ne doivent pas appliquer la réforme*, Montréal, A. Bécotte, 2007, 160 p.
2. [www.mels.gouv.qc.ca/ministere/info/index.asp?page=communiqués&id=172](http://www.mels.gouv.qc.ca/ministere/info/index.asp?page=communiqués&id=172)
3. Avis obtenu par le recours de la loi d'accès à l'information en mai 2006.
4. CERD, *Avis au ministre de l'Éducation sur les fonctions du matériel didactique et sur la situation du matériel didactique dans les écoles primaires et secondaires: une confusion à dissiper*, une situation à clarifier, juillet 2002, p. 12.
5. *Ibid.*, p. 77.
6. MEQ, *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, 1965, t. II, p. 284-285 dans CERD, *op. cit.*, p. 11.
7. CERD, *op. cit.*, p.12.
8. MEQ, *L'école québécoise: énoncé de politique et plan d'action*, p. 106, par. 9.2.10 dans CERD, *op. cit.*, p. 78.
9. MEQ, Groupe de travail sur la réforme du curriculum, *Réaffirmer l'école: prendre le virage du succès*, chapitre II, section 1.4.
10. *Ibid.*
11. *Ibid.*
12. CERD, *op. cit.*, p. 4.
13. *Ibid.*, p. 11.
14. MELS, Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture, *Mieux soutenir le développement de la compétence écrire*, janvier 2008, p. 11.
15. *Ibid.*, p. 14.
16. CERD, *op. cit.*, p. 78.