

LA RÉFORME DE L'ÉDUCATION AU QUÉBEC : LE « POURQUOI », LE MYTHE ET LE DÉFI



1 LE « POURQUOI »

C'est parce que le monde a beaucoup changé qu'il y a une réforme de l'éducation au Québec. Un accès considérablement facilité à d'énormes quantités d'informations, dont le nombre ne cesse d'augmenter à vitesse géométrique; une communication ultra-rapide et ultra-efficace entre gens de mêmes intérêts : tous ces facteurs mettent comme jamais le citoyen devant ces grands enjeux qui nous ramènent toujours à l'évolution de la société dans l'espace démocratique, et devant le rôle que chacun est appelé à y jouer en tant que consommateur, électeur, employé, etc. S'il est difficile de défendre l'idée que la réforme donnera des élèves meilleurs, il est cependant facile d'envisager et d'espérer qu'elle fournira des élèves différents, vraisemblablement mieux adaptés à la réalité du siècle et capable d'y jouer un rôle actif et constructif, parce que le monde change et qu'il changera encore. Jamais comme aujourd'hui, d'ailleurs, la société n'a tant compté sur ses citoyens pour faire avancer les choses. Et comme jamais on se rend compte que les freins au progrès et au bien-être sont liés au manque généralisé d'« éducation ».

S'il est vrai qu'à un moment de l'histoire, l'école pouvait se suffire de fournir la boîte à outil nécessaire, à minima, à tout futur citoyen, cela n'est plus le cas. Inutile de fournir ce dernier en poissons; il faut désormais lui apprendre à pêcher. Et si l'école a parfois réussi à le faire par le passé, c'était accidentel, c'était parce que le talent, l'autodidactie et l'auto-méta-cognition étaient déjà là. Maintenant, il faut réussir à montrer à chaque individu comment pêcher et pour cela, il est inutile de multiplier les dons de poissons. On l'a déjà essayé. Ça ne marche pas, ou seulement pour certains. Si l'on refuse que le système d'éducation ne fonctionne que pour eux, il faut faire autre chose.

Quand on circule dans les écoles secondaires québécoises et qu'on a la chance de discuter avec les enseignants, on les entend se plaindre constamment que leurs élèves « n'ont pas de bonnes méthodes de travail », qu'ils « ne savent pas travailler en équipe », ou qu'ils « ne savent pas faire preuve d'initiative dans la prise en charge des problèmes », « ne communiquent pas bien » et « ne font pas preuve d'esprit critique », etc. Mais quand on y pense, cela n'a rien d'étonnant parce qu'on ne les a jamais vraiment formés pour cela. On a plutôt présumé qu'à force de les faire travailler, ils développeraient de bonnes méthodes; qu'à force de les mettre en équipe, ils finiraient pas développer des modèles de coopération; qu'à force de leur

soumettre des problèmes, ils finiraient par savoir les prendre en charge et les résoudre convenablement, etc. C'est un peu comme si on avait toujours espéré que l'on compenserait ces lacunes à coups de travaux, de questions et de connaissances, qu'on obtiendrait, en quelque sorte « indirectement » et par l'accumulation d'activités, un élève compétent. Mais cela ne s'est pas produit. Et les enseignants peuvent témoigner de toutes les lacunes qu'ont la plupart de leurs élèves, malgré leur réussite scolaire. Même les entreprises, qui ne sont pourtant pas les premières visées par la réforme, se sont rendues compte qu'il ne servait plus à rien de se fier au bulletin scolaire pour anticiper la qualité d'un employé. Ce bout de papier ne dit en effet à peu près rien de la compétence d'un candidat à l'embauche. Lors des concours, les entreprises regroupent les candidats, les font travailler ensemble sur des problèmes fictifs et les observent... Un peu comme si elles s'étaient inspirées de la réforme.

Si l'on cherchait à synthétiser l'essentiel de la réforme québécoise, on pourrait dire qu'elle ne se suffit plus d'espérer former des élèves « à coups de connaissances » et de développer des compétences de façon indirecte ou par une sorte de pensée magique, mais qu'elle prend pour but précis et explicite le développement de ces « habiletés de haut niveau » (« résoudre des problèmes », « travailler efficacement en équipe », « exercer son jugement critique », etc.) et s'engage à les développer systématiquement et même jusqu'à l'évaluation. Quand on y pense, il était grand temps.

2 LE MYTHE

Mais cela n'est pas sans déstabiliser les enseignants. Le développement de compétences exige en effet que l'on accorde une part de responsabilité à l'élève dans l'apprentissage, qu'on lui fasse « vivre les connaissances » et qu'on ne se contente plus de simplement lui en parler. Cela ouvre la porte à des situations d'apprentissage mieux ancrées dans le réel et qui exigent une prise en charge par l'élève de ses propres apprentissages. En définitive, il faut leur faire confiance. Mais plusieurs enseignants, constatant actuellement l'incapacité de leurs élèves à pouvoir progresser dans un contexte pédagogique pourtant bien balisé (pédagogie



RECAP The education reform in Quebec aims to create students who will be better adapted to current evolutions in society, technology and communication and able to make a constructive contribution to this ever changing world. Obstacles to progress and well-being have been linked to a general lack of education based only on passing on a wealth of knowledge. The author argues that the reform addresses these key issues by focusing on the development of skills (called competencies in the reform) such as problem solving, team work and critical thinking and by involving students in the learning process. Some teachers may not trust their students with more autonomy; some wrongly believe that the reform will banish any form of constraints. Many just don't know how to imagine another teaching model. For Potvin, constraint is and will always be a core aspect of learning. The real challenge is: how do we modify the nature of the constraint so that teaching produces skilled and self-reliant persons.



de la réponse), hésitent considérablement à leur « faire confiance » et à croire qu'il soit possible qu'ils apprennent mieux si on leur accorde plus d'autonomie et qu'on allège les contraintes. À mon avis, ces craintes sont bien fondées, mais elles sont injustifiées, parce que contrairement à la rumeur, la réforme ne consiste pas en l'allègement des contraintes.

Nos recherches (Potvin & Dionne, 2007)¹ ont en effet démontré que les enseignants adhèrent à une croyance très forte selon laquelle la réforme est sensée fonctionner parce que les situations d'apprentissage que les élèves vivront seront plus intéressantes (vivantes) et qu'elles seront moins contraignantes. Comme si soudain les élèves se trouvaient dans une école formidable et devenaient alors motivés, vaillants, intelligents, épanouis et que leurs travaux révélaient soudain leur génie. Nous avons le sentiment que cette croyance est largement répandue et qu'elle mène à penser à tort que la réforme sera un échec, et qu'elle mène aussi à penser à tort que la réforme marchera.

Les expériences vécues à l'UQAM nous ont rapidement convaincus du contraire. Conformément aux principes du constructivisme, la contrainte reste et restera toujours, selon nous, un élément essentiel de l'apprentissage des élèves. Elle est donc toujours au cœur du phénomène que l'on conçoit ici, dans l'esprit constructiviste, comme une adaptation. Sans contrainte, pas d'adaptation et sans adaptation, pas d'apprentissage. Or, pour produire des apprentissages différents, des compétences, par exemple, plutôt que des connaissances, il faudra modifier la nature de la contrainte dans laquelle les élèves évolueront et non pas, comme le mythe le prétend, la relâcher.

3 LE DÉFI

Or, la forme que doit prendre cette contrainte dans un contexte d'apprentissage par compétences n'est manifestement pas encore complètement comprise par les enseignants. Ces derniers éprouvent encore beaucoup de difficultés à en imaginer une autre que le modèle traditionnel de contrainte pédagogique qu'est l'entonnoir question-réponse. Alors voilà ce que nous avons appris : la contrainte qui mène à la compétence exige d'abord une

clarté certaine dans l'expression des exigences (et même une « étanchéité », pour éviter que les élèves ne puissent y échapper). Une clarté aussi dans l'expression des limites (physiques, temporelles, fonctionnelles) et dans la description du produit final attendu (rapport, exposé oral, objet technique, protocole expérimental, etc.). Elle exige également que soit d'avance communiquée aux élèves la grille avec laquelle le produit final sera évalué. Elle nécessite aussi un programme d'accompagnement, avec des points de contrôle obligatoires et assez fréquents et des garde-fous programmés aux moments opportuns. Elle admet aussi une certaine flexibilité, mais pas dans le sens d'une négociation à la baisse des attentes et des seuils. C'est une flexibilité dans le sens des moyens que choisit l'élève pour les atteindre.

Nos observations indiquent que lorsque ces balises sont claires, bien construites, adaptées et exhaustives, et qu'elles obligent effectivement les élèves à passer par là où l'enseignant l'avait prévu (ses objectifs pédagogiques), alors les élèves savent utiliser les espaces de liberté, réaliser les tâches et progresser très rapidement. La qualité des apprentissages découle et dépend directement de la qualité de la contrainte. Et bien sûr, il faut que l'élève puisse faire certains choix dans la démarche. Il devient alors progressivement plus autonome, ce qui est le but ultime de l'éducation. |



PATRICE POTVIN est professeur-chercheur en didactique des sciences à l'Université du Québec à Montréal. Il s'intéresse entre autres au changement conceptuel, à l'apprentissage en contexte ouvert, à l'utilisation des technologies dans l'apprentissage scientifique et à la formation des maîtres.

Note

- 1 Potvin, P., & Dionne, É. (2007). Realities and Challenges of Educational Reform in the Province of Québec: An Exploratory Research About Science and Technology Teaching. *McGill Journal of Education*, 42(3)