

# Le nouveau curriculum a-t-il changé les pratiques d'enseignement?

Stéphane Martineau

Annie Presseau

Université du Québec à Trois-Rivières

Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE)

## Introduction

Ce petit texte est une réflexion sur l'évolution des pratiques d'enseignement dans le cadre du nouveau curriculum. En premier lieu, nous abordons la question des défis auxquels sont confrontés les enseignants. En deuxième lieu, nous nous attardons aux injonctions du nouveau curriculum en matière de pratiques d'enseignement. En troisième lieu, nous faisons brièvement état de ce qui semble se pratiquer dans les écoles. Nous émettons lors certaines hypothèses explicatives quant à l'écart entre la réforme prescrite et celle mise en œuvre.

## Des défis pour le monde scolaire

On ne saurait parler d'évolution des pratiques induites par les nouveaux curriculums sans préciser certains des défis auxquels ces derniers paraissent une réponse. Premièrement, la réforme nous apparaît comme une tentative - adéquate ou non, ce n'est pas ici le lieu d'en traiter - de répondre au mandat de faire de l'école une institution véritablement démocratique capable de diminuer de manière substantielle l'exclusion sociale dont elle s'est fait trop souvent l'agent. Deuxièmement et du même souffle, la réforme semble aussi une réponse au problème de la rétention des élèves à risque d'échec ou de décrochage en tentant de mettre en place une pédagogie qui pourrait vraiment favoriser leur intérêt pour les savoirs scolaires et leur engagement dans leur réussite. Troisièmement, la réforme peut être vue comme une tentative pour créer les conditions nécessaires à l'ouverture, voire à la valorisation de la diversité de la population étudiante, particulièrement si l'on tient compte du phénomène d'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, et ce, avec comme finalité l'instruction, la socialisation et la qualification. Quatrièmement, la réforme nous apparaît vouloir répondre à la critique acerbe et récurrente relative à l'inertie des savoirs acquis en contexte scolaire et, conséquemment, peu ou pas transférables à d'autres contextes. Enfin, cinquième défi, la réforme invite les acteurs éducatifs, et au premier chef les enseignants, à œuvrer en équipe et en concertation. Il s'agit là d'un défi pour la profession enseignante traditionnellement structurée autour d'une pratique solitaire de l'enseignement.

## Certaines injonctions des nouveaux curriculums

Étant donné les défis majeurs qu'a à relever l'école, on comprend qu'un changement dans la continuité ait pu apparaître à plusieurs nettement insuffisant. C'est pourquoi, il nous semble, les nouveaux curriculums s'appuient sur une rupture paradigmatique soit le passage du paradigme d'enseignement au paradigme d'apprentissage (Tardif avec la collaboration de Presseau, 1998) ainsi que sur le passage d'une logique « par objectifs » à une approche par compétences. Voyons brièvement quels sont les aspects sur lesquels reposent ces choix.

Il est aujourd'hui reconnu que les enseignants ont à jouer un rôle déterminant dans la motivation de tous les élèves, dans la mesure où celle-ci est dorénavant associée de près à la réussite scolaire. La réforme des programmes en a pris acte et les enseignants sont invités à mettre en place des pratiques d'enseignement différenciées qui favoriseront cette motivation. Il s'agit, en quelque sorte, d'une réponse aux mandats de vaincre l'exclusion sociale, de contrer le décrochage scolaire et de valoriser l'hétérogénéité. Dans les discours actuels entourant l'implantation du nouveau curriculum, cela s'est traduit notamment par des orientations axées sur la résolution de problèmes ainsi que la réalisation de projets et de recherches par les élèves. Ces orientations n'excluent toutefois pas, comme certains tendent à penser, le recours, à l'instruction directe ou à l'enseignement explicite, en particulier dans le domaine de la lecture, de l'écriture et des mathématiques. La logique qui préside au choix des pratiques d'enseignement semble, en contrepartie, marquée par la nécessité de provoquer, chez l'élève, le besoin d'apprendre.

Deux autres aspects interreliés qui émergent ont trait au fait que les enseignants ont, d'une part, à prendre en compte que la construction personnelle des connaissances repose fondamentalement sur les connaissances antérieures de l'élève et, d'autre part, à exercer une influence significative sur les stratégies d'apprentissage des élèves. Ainsi, dans ce qui est proposé actuellement aux enseignants, un fort accent est mis sur l'apprentissage de stratégies diverses, en tenant compte de celles qu'ils déploient déjà, de manière à outiller les élèves pour qu'ils

puissent continuer à apprendre, et ce de façon autonome, tout au cours de leur vie. Dans le prolongement logique, rendre l'élève capable de réutiliser ses acquis dans différents contextes apparaît un élément incontournable. Cette injonction de la réforme, en ce qui concerne les pratiques d'enseignement, semble découler du constat qu'il est désormais essentiel que les enseignants interviennent fréquemment, systématiquement et de façon rigoureuse pour favoriser le transfert des apprentissages chez les élèves (Presseau et Frenay, 2004). Il s'agit d'une avenue privilégiée pour lutter contre l'inertie des savoirs acquis en contexte scolaire.

Enfin, en lien avec le cinquième défi énoncé, il appert que la mission de l'école québécoise, d'instruire, socialiser et qualifier ne puisse dorénavant être envisagée sans une réelle collaboration entre les enseignants, mais également entre les enseignants et les autres professionnels qui gravitent autour des jeunes. Parmi les principales voies privilégiées, mentionnons l'accompagnement des élèves au cours d'un cycle, qui se traduit notamment par le *looping*, ainsi que le travail en équipe pédagogique.

### Qu'est-ce qui se fait ?

Cette brève description de quelques caractéristiques de la réforme du curriculum laisse clairement entrevoir l'ampleur des changements de pratiques souhaités. Or, il semble que nous soyons loin de la coupe aux lèvres. En effet, nos propres recherches - qui n'ont aucunement la prétention de dresser un portrait généralisable de la situation de la pratique enseignante au Québec, mais qui incluent, à tout le moins, des occasions d'accéder aux pratiques effectives des enseignants et non uniquement à leurs pratiques déclarées - nous ont donné à voir, pour l'essentiel, des pratiques d'enseignement encore peu transformées par la réforme. Au-delà des modes de notation dans le bulletin, de la mise en place d'une certaine pédagogie par projet (au demeurant, majoritairement influencée par une conception humaniste de l'apprentissage) et d'initiatives isolées de travail en équipe cycle, les enseignants pratiquent l'enseignement essentiellement de la même manière qu'avant l'implantation de la réforme. En d'autres termes, nous avons été témoin de peu de manifestations de la prise en compte des connaissances, stratégies et compétences des élèves afin d'ajuster l'enseignement en fonction de ces dernières. De même, rarissimes étaient les occasions de valorisation de la diversité et du recours à la différenciation pédagogique. Les approches pédagogiques mises en œuvre étaient surtout axées sur un enseignement magistral, le même pour tous les élèves, suivi d'une période d'exercices souvent peu signifiants. À de très rares occasions nous avons assisté à l'enseignement direct de stratégies. Encore plus rares étaient les moments où les élèves étaient amenés à prendre conscience des apprentissages faits et de les réutiliser dans d'autres contextes.

Nous ne disposons pas de l'espace ici pour développer une réelle analyse de ce phénomène. Contentons-nous simplement de souligner quelques points qui peuvent peut-être expliquer cette relative maigre pénétration de la réforme dans la pratique enseignante. D'abord, comme le collectif dirigé par Lenoir, Larose et Lessard (2005) le montre bien, les fondements mêmes de la réforme sont loin d'être toujours très clairs et très cohérents, créant en cela plusieurs ambiguïtés en ce qui concerne, par exemple, les postures épistémologiques privilégiées, les théories de l'apprentissage sous-jacentes, le rôle de l'enseignant vis-à-vis l'élève, le rapport aux savoirs scolaires, les pratiques pédagogiques à mettre en œuvre. Ensuite, à tort ou à raison, le processus d'élaboration et d'implantation du nouveau curriculum en a « effarouché » plus d'un de telle sorte que, pour plusieurs, il s'agit encore d'une réforme imposée « d'en haut » dont la légitimité est pour le moins nébuleuse. Par ailleurs, les exigences de la réforme auraient nécessité une refonte en profondeur de l'organisation du travail enseignant. Par exemple, le travail en collégialité demande des espaces et du temps (notamment pour planifier rigoureusement), l'évaluation des compétences et la mise en place de la différenciation pédagogique sont d'autant plus envisageables si le nombre d'élèves est réduit dans les classes, si les enseignants accompagnent leurs élèves pendant tout un cycle et si des ressources spécialisées sont mises à contribution, etc. Il semble en fait que pour diverses raisons, incluant certains mouvements syndicaux, plusieurs actions n'ont pu voir le jour à large échelle. De plus, la réforme du curriculum se voulant aussi une réforme de la pédagogie, il semble bien que les mécanismes de formation continue des enseignants leur permettant de se l'approprier n'aient pas porté tous les fruits escomptés. Que cette formation ait été dispensée par des acteurs du milieu ou dans le cadre de recherches (collaboratives, recherche-action ou autres), il semble que le manque de soutien sur une longue période y soit pour quelque chose. En effet, la transformation de représentations et de pratiques requiert de multiples allers-retours entre les formations et l'exercice pour que non seulement certaines soient abandonnées, mais aussi pour que d'autres soient consolidées et qu'elles puissent être transférées. Le cadre dans lequel les formations sont offertes, actuellement, est peu propice à un changement aussi profond.

### En guise de conclusion

Nous ne prétendons pas que le bref portrait que nous avons dressé soit généralisable à l'ensemble des pratiques d'enseignement en cours. Néanmoins, il semblerait nécessaire d'être prudent avant de conclure, comme le font certains, que la mise en place d'un paradigme d'apprentissage, dans le cadre de la réforme du curriculum, engendre des résultats moins probants que les pratiques plus traditionnelles, relevant du paradigme

d'enseignement. En amont, se pose d'abord la question de la mise en œuvre effective de la réforme qu'il nous apparaît essentiel de prendre en compte.

### Bibliographie

Lenoir, Y., Larose, F., Lessard, C. (Dir.) (2005). *Le curriculum de l'enseignement primaire : regards critiques sur ses fondements et ses lignes directrices*. Sherbrooke : CRP.

Presseau, A., Frenay, M. (Dir.) (2004). *Le transfert des apprentissages. Comprendre pour mieux intervenir*. Québec : Les presses de l'Université Laval.

Tardif, J. avec la collaboration de Presseau, A. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre pédagogique ?* Paris : ESF.