

LENOIR Yves, LAROSE François, LESSARD Claude (2005). *Le curriculum de l'enseignement primaire: regards critiques sur ses fondements et ses lignes directrices*, Éditions du CRP, Québec: université de Sherbrooke, 421 p.

Depuis septembre 2000, l'école primaire québécoise suit un nouveau curriculum, nommé « Programme de formation de l'école québécoise » (PFEQ). Cinq ans après, 31 auteurs font le point. Selon Bernard Rey (préface), c'est une approche de chercheurs, prudente, nuancée mais aussi argumentée, informée, réalisée avec la conceptualisation et la rigueur requises. Lenoir et Leroise soulignent en introduction le contexte international de la réforme puisque un peu partout les programmes énoncés en contenus de connaissances font place aux curriculums de compétences. Les communications portent successivement sur les fondements du curriculum selon divers points de vue (partie 1), ses structures (partie 2), ses impacts (partie 3), avant de donner la parole à d'autres acteurs (partie 4). Faute de pouvoir rendre compte de tout, nous nous sommes focalisés sur les impacts du nouveau programme qui touchent à la professionnalité enseignante.

L'enseignant donne-t-il du sens au programme qu'il doit dispenser? Après avoir défini ce qu'il entend par là (donner du sens, c'est établir des liens) et jugé que dans son énoncé le PFEQ remplit cet objectif, Guillemette met à l'épreuve les éléments du programme à partir des propositions faites par Develay (1996) pour aider l'élève à construire du sens. Gosselin, Hassani et Lenoir aboutissent à la même question, après avoir analysé la structure curriculaire du PFEQ et discuté de la répartition en cinq domaines d'apprentissage. Ils modélisent un PFEQ plus intégré que celui actuellement mis en œuvre en prenant appui sur trois modèles de structuration curriculaire (Phénix, 1964; Huebner, 1975 et Bruner, 1966) tous fondés sur d'autres composantes que les disciplines.

Comment l'enseignant comprend-il les termes de compétences, cognitivisme, socio-constructivisme? Ce vocabulaire induit par le changement de paradigme (on est passé d'un programme néobéhavioriste au socioconstructivisme) produit bien des malentendus pour les enseignants. Faute d'avoir été explicités, ces termes donnent lieu à une pléthore d'interprétations sur le plan pédagogique (Lenoir et Leroise).

Même constat de confusion dans l'organisation scolaire en cycles (Arsenault et Lenoir) car ces modèles d'organisation ne sont pas définis dans le PFEQ. Les quatre modèles proposés pour clarifier la notion de cycle intègrent plus ou moins de pédagogie différenciée pour répondre aux besoins des élèves. Mais les auteurs en montrent les impacts sur les prises de responsabilité, aussi bien au niveau de l'école que de l'équipe-cycle de deux ans et de l'enseignant dans sa classe. Conclusion: sans formation des enseignants, les cycles ne s'implanteront pas.

Le PFEQ modifie aussi la psychopédagogie et l'exercice de la profession d'enseignant (Larivée, Larose et Terisse, ainsi que Gagnon-Messier), car on est passé d'un modèle d'enseignement (ciblé sur le maître) à un modèle d'apprentissage (ciblé sur l'élève). Raisonner en termes de compétences disciplinaires ou transversales modifie les pratiques des enseignants dans leur classe. Même constat hors de la classe puisque cette organisation induit une culture professionnelle d'interdépendance (Saint Pierre) caractérisée par davantage de travail collectif. En effet, dans une école fonctionnant par cycles, chacun subit les conséquences des décisions pédagogiques et s'implique donc dans les processus décisionnels. Ce trait se confirme dans l'expérience menée dans une école de milieu à faibles revenus (Emond, Lajeunesse, Lamothe et Legault). Le travail en équipe est reconnu comme une nouvelle forme de professionnalisation. Le dispositif universitaire d'accompagnement explicite les concepts et les programmes, apporte un soutien aux jeunes enseignants dans le développement de leur construction identitaire professionnelle et accompagne le processus d'auto-organisation du cycle vécu par les enseignants.

D'après Desjardin, les nouvelles pratiques d'évaluation du PFEQ s'inspirent des principes développés par les spécialistes depuis plus de deux décennies. Mais de même que le curriculum réel s'écarte du curriculum formel, il y a loin des principes d'évaluation aux pratiques évaluatives des enseignants. Cette situation découle-t-elle du manque d'accompagnement dans la mise en œuvre des principes ? Ou du fait que les enseignants ne sentent pas qu'il serait utile de mettre l'évaluation au service de l'apprentissage ?

La méconnaissance historique de l'évaluation et de son assise théorique (la théorie des sphères de justice de Walzer) aboutit à mettre l'enseignant devant des injonctions paradoxales, puisqu'il se sent mis en situation de suivre des objectifs contradictoires. S'il connaissait mieux l'histoire de la notation, il pourrait se défaire d'une évidence non discutée : une vision exclusivement pédagogique de l'évaluation, qui en fait une pratique étrangère aux considérations de droit et de justice. Cette conception fait de l'école le lieu du tri social par la note.

Pour conclure, retour à l'élève mis « au centre des apprentissages » dans cette approche par compétences. Bernard Rey élargit le questionnement aux contenus et finalités de l'école. Que faut-il faire apprendre et dans quel but ? Cette réforme curriculaire découle en effet des représentations que des adultes se font des « besoins des enfants ». Mais est-elle compatible avec le « ressenti » des enfants et des adolescents ?

Valérie HUARD
IUFM de Bordeaux