

« Tout ça, pour ça . . . » Le point de vue des enseignants du primaire et du secondaire sur la réforme des programmes au Québec

Jean-François **Cardin** 
Professeur agrégé,
Université Laval

Érick **Falardeau** 
Professeur titulaire,
Université Laval

Sylvie-Gladys **Bidjang** 
Professionnelle de recherche,
Université Laval

“All this, for that?” Views of elementary and high school teachers on Québec’s education reform

doi:10.18162/fp.2012.10



Pour comprendre la façon dont les enseignants du Québec ont vécu la réforme des années 2000, nous avons procédé à une enquête par questionnaire électronique auprès de 427 enseignants. Dans cet article, nous présentons deux types de données :

- (1) des statistiques issues des réponses des enseignants aux questions fermées;
- (2) des commentaires laissés par les enseignants, afin d’illustrer les points de vue dominants. Les enseignants du primaire et du secondaire expriment des points de vue assez différents, ceux du secondaire se montrant plus critiques notamment envers la formation offerte et les effets de la réforme sur les apprentissages des élèves.

Abstract

To investigate how Québec’s teachers have coped with the education reforms introduced in 2000, we administered an online survey to 427 teachers. This article presents two types of data: 1) statistical results on teachers’ responses to closed questions; and 2) teachers’ comments, representing predominant opinions. Views differed considerably between elementary and high school teachers: high school teachers were more critical, particularly about the training they received and the effects of the reform on student learning

Introduction

Les années 2000 ont été marquées au Québec par une vive polémique autour de la réforme de l’éducation, devenue au fil des ans le Renouveau pédagogique (Ministère de l’Éducation du Québec [MEQ], 2001, 2003; Ministère de l’Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2007). Utilisée à compter de 2005 par le ministère de l’Éducation, cette expression a eu le mérite d’oblitérer l’idée de « réforme », mais elle a écarté du débat plusieurs des changements mis en place qui touchent l’organisation de l’École québécoise : la refonte des commissions scolaires et de la formation des enseignants, la maternelle plein temps à cinq ans, les cycles de deux ans, le non-redoublement, etc. Pour mieux comprendre la façon dont les enseignants ont vécu cette réforme qui n’est donc pas que pédagogique – centrée sur l’intervention de l’enseignant auprès des élèves –, une équipe de chercheurs du CRIFPE-Laval¹ a mené, entre 2009 et 2012, une recherche² centrée essentiellement sur le discours des enseignants.

Dans un premier temps, en 2009-2010, nous avons élaboré un schéma d’entretien avec lequel nous avons rencontré 45 enseignants du primaire et du secondaire de la région de Québec. L’analyse de ces entretiens a fait ressortir un certain nombre de pistes de recherche que nous avons voulu explorer avec un nombre plus élevé d’enseignants de ces deux ordres d’enseignement, au moyen d’un questionnaire en ligne. À l’aide de l’outil Survey Monkey³, nous avons

- 1 Le Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante, le plus important centre de recherche en éducation du Canada, regroupe des chercheurs de plusieurs universités, dont l’Université Laval.
- 2 Cette recherche a été rendue possible grâce au soutien financier du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH).
- 3 Survey Monkey (<http://fr.surveymonkey.com/>) est un outil de création de

élaboré un questionnaire comprenant 48 questions structurées autour de 10 enjeux soulevés par les enseignants au cours des entretiens : (1) appropriation de la réforme; (2) activités d'enseignement/gestion de classe; (3) matériel didactique/domaines généraux de formation; (4) intégration des élèves en difficulté; (5) évaluation; (6) les élèves et leur apprentissage; (7) travail en équipe/relation avec les parents; (8) cycles et non-redoublement; (9) motivation et reconnaissance professionnelles; (10) regard général sur la réforme. Les répondants à ce questionnaire en ligne ont été rejoints par différents canaux : commissions scolaires, directions d'école et associations professionnelles (français, univers social, mathématiques et primaire). En tout, 427 enseignants du Québec ont rempli le questionnaire, 203 du primaire et 224 du secondaire. Bien que les 48 questions étaient de type fermé, c'est-à-dire avec un choix de réponses prédéfini et présenté sous forme de *listes de propositions* ou d'*échelles d'appréciation* – échelles de Likert – (Lorenzi-Cioldi, 2003), 38 d'entre elles proposaient un espace pour des commentaires. Ceci permettait aux répondants d'explicitier en quelques lignes leurs réponses à la question fermée et d'exprimer librement leur opinion sur le sujet posé.

Dans cet article, nous présentons deux types de données : (1) des statistiques issues des réponses des enseignants aux questions fermées du questionnaire; (2) des commentaires laissés par les enseignants, en guise d'appui à l'analyse des statistiques, afin d'illustrer les points de vue dominants⁴. À l'aide de ces deux types de données, quantitatives et qualitatives, nous ferons un tour d'horizon des différents thèmes abordés dans le questionnaire plutôt que de nous focaliser sur un thème en particulier. Nous aborderons cinq aspects touchant à la réforme : la formation reçue au moment de la réforme, les stratégies d'enseignement adoptées, l'apprentissage des élèves, les élèves en difficulté et les relations professionnelles de l'enseignant. Nous débutons par une mise en contexte.

Les prémisses de la réforme

La « réforme » de l'éducation, de son nom original, avait de grandes ambitions. Elle s'appuyait sur une vaste consultation menée dans le cadre des États généraux de l'éducation, en 1995-1996, qui se voulait la plus importante réflexion sur l'état du système d'éducation québécois depuis les travaux de la commission d'enquête Parent (1962-1966). Beaucoup plus qu'une simple mise à jour des programmes, elle ambitionnait de transformer en profondeur l'ensemble des dimensions de l'éducation au Québec (structures administratives, rôle des parents, déconfessionnalisation, etc.) en se centrant autour d'un nouvel horizon, « la réussite pour tous » (MEQ, 1996, p. 1).

Sur le plan pédagogique, les architectes de la réforme, s'inspirant d'une tendance se développant dans de nombreux pays et en s'appuyant notamment sur la pensée de pédagogues européens (P. Meirieux, P. Perrenoud, B.-M. Barth, etc.), ont voulu promouvoir encore davantage les démarches actives, déjà présentes depuis les années 1980. Cette fois, plutôt que de s'appuyer sur l'approche par objectifs d'apprentissage, elle-même soutenue par les théories béhavioristes axées sur les comportements des élèves, on aligna ces démarches sur l'approche par compétences, en la situant dans la perspective constructiviste, alors en plein essor. Même si déjà les objectifs d'apprentissage étaient centrés sur les élèves et leurs savoirs et savoir-faire, on annonça le passage du « paradigme de l'enseignement » au

sondage et de questionnaire en ligne.

4 Notons que, comme Poncheri, Lindberg, Thompson et Surface (2008) l'ont bien mis en évidence, les commentaires laissés par nos répondants sont davantage critiques que positifs (dans ce cas-ci envers la réforme).

« paradigme de l'apprentissage » (Cerqua et Gauthier, 2010). Le couple constructivisme – compétences était présenté comme une avancée déterminante et le garant de l'atteinte des objectifs énoncés ci-haut :

Dans une perspective constructiviste, telle que celle qui est précisée dans les finalités de l'éducation au Québec par exemple, la connaissance n'est pas transmissible. Au contraire, *elle se construit dans et par l'action en situation*, bien plus et en complémentarité, *par la réflexion sur l'action*. Les programmes d'études au Québec s'inspirent du constructivisme et font référence à la *construction de connaissances par la personne en situation* et non à *l'apprentissage décontextualisé de comportements*. (Jonnaert, Barrette, Boufrahi et Masciotra, 2004, p. 674)

C'est par la réécriture des programmes d'études que devait se réaliser et s'incarner la réforme pédagogique. Il s'agissait de revenir aux disciplines de base, de rehausser les exigences, de relever le contenu culturel et, bien sûr, d'assurer la maîtrise⁵ de compétences générales et disciplinaires (Inchauspé, 2007). En devenant l'objet premier de l'évaluation des élèves, les compétences se situaient désormais au cœur de leurs apprentissages, et donc de la planification des enseignants.

La réforme fut d'abord implantée au primaire à partir de l'automne 2000. Au secondaire, les écoles qui le désiraient ont pu implanter le nouveau programme au 1^{er} cycle (1^{re} et 2^e secondaires) dès l'automne 2005. La première cohorte d'élèves de la réforme a ainsi diplômé en juin 2010.

Formation reçue pour comprendre et appliquer la réforme

Il appert que les enseignants se sont largement approprié la réforme par eux-mêmes (83,2 % disent avoir appris davantage par eux-mêmes que par les formations suivies dans leur milieu). Ils ont eu recours plus particulièrement à trois stratégies (dans l'ordre) : les échanges avec leurs collègues (78,8 %), la lecture des programmes et autres documents officiels (78,8 %), la consultation du matériel des maisons d'édition (70,6 %). Dans ce processus d'appropriation, 57 % de nos répondants affirment que le MELS ne les a pas aidés, alors que les instances locales ont fourni un appui : 71,3 % estiment que leur commission scolaire les a soutenus et cette proportion monte à 76,0 % pour leur école. Dans les commentaires écrits laissés par nos participants, le MELS essuie de nombreuses critiques sur ce plan alors que l'aide des conseillers pédagogiques a été appréciée. Ainsi, un enseignant synthétise bien un sentiment fort répandu dans les commentaires écrits : « Depuis le début, les choses ont changé et les changements sont venus sans appui. Parfois, le MELS a tellement reculé que la tâche a doublé et certains principes sont même devenus à certains égards incohérents » (Enseignant n° 19). Concernant les conseillers pédagogiques, certains ont noté que ceux-ci devaient appuyer leurs enseignants avec des bases souvent bien minces, par exemple sur le plan de l'évaluation : « Au tout début, lorsqu'on posait des questions sur l'évaluation, les formateurs n'avaient pas de réponses claires à nous donner surtout quand il était question d'évaluation des compétences transversales ou certaines compétences disciplinaires comme par exemple Apprécier des œuvres littéraires... » (Enseignant n° 24). Mais un autre ajoute : « J'ai travaillé beaucoup avec ma CP et c'est vraiment là que j'ai mieux compris mon mandat » (Enseignant n° 13). Enfin, dans les commentaires écrits, un consensus semble se dégager autour de l'idée que c'est entre enseignants et par soi-même que la formation à la réforme s'est principalement

5 Ce texte adopte l'orthographe rectifiée.

effectuée : « J'ai trouvé le support auprès de mes autres collègues de la matière [...] » (Enseignant n° 28); « Franchement on navigue plutôt seul en ce qui concerne la réforme [...] » (Enseignant n° 30). Cette insatisfaction envers la formation reçue était déjà palpable en 2004 dans une recherche menée par Deniger et Kamanzi auprès des enseignants du primaire : le soutien des directions est alors jugé très positivement, mais celui du MEQ, perçu comme insuffisant.

En somme, s'ils reconnaissent la pertinence des formations, les enseignants gardent un gout amer de la manière dont s'est déroulée l'implantation de cette réforme et ils sont 75,1 % à dire qu'elle leur a été imposée sans véritable consultation. Les invectives comme celles-ci, sans être généralisées, témoignent du ras-le-bol de nombreux enseignants : « À part quelques personnes, les enseignants sont écoeurés de se faire imposer des choses irréalistes et de ne pas écouter [sic] les demandes des enseignants sur le terrain » (Enseignant n° 30).

Les stratégies d'enseignement : entre tradition et changement

Globalement, sur le plan des conceptions générales, sans considérer la pratique réelle en classe, les enseignants pensent que les élèves apprennent mieux grâce aux méthodes d'enseignement prônées par la réforme. Ainsi, 67,8 % d'entre eux pensent que les activités visant à établir des liens entre les connaissances favorisent l'apprentissage; cet avis favorable est de 70,4 % pour les activités suscitant le questionnement et la réflexion, de 75,7 % pour les activités articulées autour de situations concrètes et proches de leur vécu, et de 62,4 % pour l'apprentissage par projet. Mais lorsqu'on passe des représentations aux pratiques, les enseignants se font plus nuancés.

Ainsi, concernant les pratiques d'enseignement déclarées, une claire distinction apparaît entre les hommes et les femmes, d'une part, et entre les enseignants du primaire et du secondaire, d'autre part⁶. Il appert en effet que les femmes et les enseignants du primaire apprécient davantage que les hommes et les enseignants du secondaire les types d'enseignement associés à la réforme⁷.

6 Ces deux catégories se recoupent passablement parmi nos répondants puisque 84,7 % de notre échantillon au primaire est composé de femmes.

7 Dans cet article, lorsque l'on compare les femmes et les hommes ou les enseignants du primaire et ceux du secondaire, les pourcentages sont calculés par rapport au groupe de référence ; ainsi, parmi les femmes qui ont répondu, 73,4 % disent accorder une part « importante » ou « moyenne », dans leur enseignement, à l'apprentissage par problème. Par ailleurs, toutes les différences relevées entre les femmes et les hommes et entre les enseignants du primaire et du secondaire sont statistiquement significatives. Le test de Kruskal-Wallis (K-W) a été utilisé pour comparer les groupes, le niveau de confiance a été établi à 95 %. Par conséquent, le seuil de signification p correspond à 5 %.

Tableau 1

Stratégies d'enseignement préconisée

Accordent une part « importante » ou « moyenne » dans leur enseignement...	Sexe			Ordre d'enseignement		
	Femmes	Hommes	Test K-W	Enseignants du primaire	Enseignants du secondaire	Test K-W
à l'apprentissage par problème	73,4 %	66,7 %	Non significatif	78,0 %	58,6 %	T = 19,3 df = 1 P < 0,001
à la pédagogie de la découverte	57,4 %	45,5 %	T = 4,8 df = 1 P = 0,028	85,3 %	44,3 %	T = 18,2 df = 1 P < 0,001
aux projets	76,0 %	61,3 %	T = 7,9 df = 1 P = 0,005	72,7 %	69,9 %	Non significatif

C'est l'enseignement magistral qui occupe globalement le plus de temps en classe, aux dires des enseignants : 83,3 % de nos répondants disent lui accorder une part « importante » ou « moyenne » dans leur enseignement (78,7 % au primaire et 87,0 % au secondaire). Soulignons que les hommes ($t(1) = 8,9$, $p = 0,003$) et les enseignants du secondaire ($t(1) = 13,8$, $p < 0,001$) sont ceux qui mentionnent utiliser davantage l'enseignement magistral dans leur enseignement. Pour ce qui est du cahier et des feuilles d'exercice, la proportion est également élevée, soit 79,4 %. En somme, les méthodes d'enseignement qui prévalent depuis des décennies ne sont jamais disparues des salles de classe et elles dominent toujours, surtout chez les enseignants du secondaire. À titre d'illustration, ce type de commentaires n'est pas rare parmi nos répondants : « Je n'ai jamais délaissé l'enseignement magistral et le développement de connaissances » (Enseignant n° 10). Dans certains cas, on assiste même à un recul : « Le programme de secondaire étant tellement chargé et le MELS nous ayant annoncé l'épreuve unique cette année sans nous enlever de connaissances à transmettre, j'enseigne beaucoup moins réforme qu'avant la réforme. Si je veux avoir le temps de tout voir, je dois faire du magistral presque tout le temps. C'est aberrant!! » (Enseignant n° 41).

Par ailleurs, les enseignants du primaire et ceux du secondaire ont des perceptions contrastées quant aux effets des méthodes promues par la réforme sur la gestion de classe, les premiers voyant systématiquement plus d'impacts positifs à cet égard. Cette différence est particulièrement marquée pour la pédagogie de la découverte ($t(1) = 24,7$, $p < 0,001$) et le travail d'équipe ($t(1) = 13,8$, $p < 0,001$), deux modèles d'enseignement peu prisés par les enseignants du secondaire. En 2004, Deniger et Kamanzi observaient les mêmes différences significatives entre les hommes et les femmes ainsi qu'entre les enseignants du 1^{er} et du 2^e cycle du primaire – il semble que plus les enseignants sont avancés dans la scolarité, plus ils se montrent sceptiques envers les méthodes dites actives.

Tableau 2

Effets de certaines méthodes d'enseignement sur la gestion de classe

Perçoivent un impact positif « important » ou « moyen » sur la gestion de classe avec les méthodes d'enseignement suivantes	Enseignants du primaire	Enseignants du secondaire	Test K-W
L'apprentissage par problème	86,6 %	61,0 %	T = 18,7 df = 1 P < 0,001
La pédagogie de la découverte	75,0 %	48,7 %	T = 24,7 df = 1 P < 0,001
Les projets	80,5 %	71,3 %	T = 9,5 df = 1 P = 0,002
Le travail en équipe	85,9 %	46,2 %	T = 13,8 df = 1 P < 0,001

Les enseignants du secondaire résistent davantage que leurs collègues du primaire au travail d'équipe ($t(1) = 13,8$, $p < 0,001$) et à la pédagogie de la découverte ($t(1) = 24,7$, $p < 0,001$), qui auraient peu d'effet positif sur la gestion de classe. Ils préconisent plutôt l'enseignement magistral ($t(1) = 13,8$, $p < 0,001$). Concernant les nouveaux manuels, les deux tiers de nos répondants les considèrent comme étant plutôt bien adaptés au niveau des élèves (68,2 %) et 64,6 % disent que ces manuels permettent de donner un enseignement conforme à l'esprit de la réforme. S'ils sont 60,3 % à penser que les manuels permettent le développement des compétences prescrites, 76,3 % considèrent que les manuels servent à l'acquisition des connaissances – « Les manuels ne servent que pour les connaissances! » (Enseignant n° 77) –, tandis qu'un sur deux (50,6 %) juge que ces manuels les aident à évaluer les élèves.

Quoi qu'il en soit, moins du tiers (31,2 %) des participants disent utiliser plus fréquemment les manuels depuis la réforme. Contrairement à ce que l'on aurait pu croire, ce n'est donc pas vraiment par le biais des manuels que les enseignants semblent avoir « apprivoisé » cette réforme, pas plus qu'ils ne se sont rabattus vers le cahier d'activité, puisque seulement 27,1 % de nos répondants mentionnent utiliser plus fréquemment ce type de matériel. En fait, c'est dans une très grande proportion que les enseignants de notre enquête ont plutôt mis sur leurs propres ressources : 91,1 % affirment avoir eu recours, davantage qu'auparavant, à du matériel pédagogique personnel : « Je n'utilise pas les manuels des maisons d'édition. Je crée mon matériel. Il y a eu de nombreux changements [...] depuis leur conception, notamment en ce qui concerne l'esprit du programme. De plus, la progression des apprentissages est venue les rendre obsolètes » (Enseignant n° 83). Relevons enfin que les enseignants non permanents, ceux qui en principe comptent moins d'années d'expérience, utilisent davantage le manuel, le guide du maître et le cahier d'activités que leurs collègues permanents, sans doute parce qu'ils se sentent moins à l'aise que ces derniers dans leur enseignement et les considèrent comme des outils d'appropriation, non seulement de la réforme, mais aussi de leur métier : « Les manuels

permettent de sauver du temps et d'orienter la pratique, puisque la réforme est souvent très obscure... » (Enseignant n° 19).

Bref, si les enseignants trouvent intéressantes les idées pédagogiques promues par la réforme, il reste que sur le terrain ils disent ne pas les appliquer de manière généralisée – surtout au secondaire –; on est donc loin d'assister à un bouleversement des pratiques sur ce plan.

L'apprentissage des élèves dans la réforme

Globalement, les enseignants jugent négativement les effets de la réforme sur leurs élèves. Ainsi, une forte majorité des enseignants sondés sont en désaccord avec les énoncés proposant que, depuis la réforme, leurs élèves apprennent mieux (68,9 %), réussissent mieux (72,1 %), sont plus motivés (68,9 %), plus outillés (57,5 %), plus disciplinés (87,7 %), plus autonomes (68,9 %) – notons qu'afin de ne pas induire de jugements négatifs, nous avons formulé tous ces énoncés de façon positive, par exemple, *Depuis que j'applique la réforme, mes élèves apprennent mieux; sont plus motivés; sont plus disciplinés, etc.*

Comme pour bien d'autres sujets, les hommes et les enseignants du secondaire émettent des jugements encore plus sévères que les femmes et les enseignants du primaire.

Tableau 3

Effets de la réforme sur les élèves

En désaccord avec l'idée que...	Sexe			Ordre d'enseignement		
	Femmes	Hommes	Test K-W	Enseignants du primaire	Enseignants du secondaire	Test K-W
les élèves apprennent mieux depuis la réforme	63,4 %	83,0 %	T = 11,9 df = 1 P = 0,001	56,5 %	80,0 %	T = 21,3 df = 1 P < 0,001
les élèves sont plus motivés depuis la réforme	64,4 %	80,9 %	T = 8,9 df = 1 P = 0,003	52,7 %	83,0 %	T = 36,1 df = 1 P < 0,001
les élèves sont plus autonomes depuis la réforme	65,3 %	79,8 %	T = 6,6 df = 1 P = 0,010	57,3 %	80,0 %	T = 18,3 df = 1 P < 0,001

Les différences de perceptions que présente ce tableau sont importantes et montrent que les femmes et les enseignants du primaire sont les groupes qui jugent le moins négativement les effets de la réforme sur l'apprentissage. Au secondaire et parmi les hommes, les jugements sont assez durs.

Ce tableau soulève une question quant à l'utilité que les enseignants voient dans la réforme de l'éducation : quels ont été ses effets positifs sur des marqueurs importants de la réussite des élèves, soit leurs apprentissages, leur motivation et leur autonomie (Guay, Ratelle et Chanal, 2008)? Ils semblent assez faibles si l'on en croit les enseignants du secondaire. La formulation des questions ne nous permet

pas de savoir si les élèves apprennent effectivement moins bien ou s'ils sont moins motivés depuis la réforme; elle nous permet néanmoins d'observer que les enseignants ne voient majoritairement pas d'effets positifs : « Quand j'ai fait l'effort de suivre mes collègues, je me suis épuisé. Les élèves ne maîtrisaient pas les outils, ne savaient plus étudier, etc. J'ai toujours eu peu de discipline à exercer en classe. Avec la réforme, je n'avais que la discipline à faire. Pourquoi, parce que les élèves n'avaient plus de cadre précis. La pédagogie par découverte peut être stimulante, mais dans un cadre précis et non dans des SAÉ interminables dont l'élève ne voit plus le sens après deux cours » (Enseignant n° 51). Cette citation soulève un enjeu important : le problème réside-t-il dans la réforme et dans ses prescriptions ou dans la compréhension qu'en ont les enseignants et dans la façon dont ils la mettent en œuvre?

Une autre étude dirigée par le professeur Simon Larose⁸ (projet ERES : Évaluation du renouveau à l'enseignement secondaire) s'est notamment intéressée au point de vue des parents sur les apprentissages et la réussite des élèves en comparant une cohorte qui n'avait pas connu la réforme avec d'autres qui y avaient été exposées. Les résultats du Projet ERES (2011) corroborent ceux que nous avons recueillis auprès des enseignants : les parents des enfants ayant connu la réforme au secondaire font une appréciation moins positive des apprentissages de leurs enfants que les parents des enfants non exposés à la réforme. Deniger et Kamanzi (2004) ont relevé les mêmes critiques de la part des enseignants du primaire : plus de 50 % des enseignants sondés avaient une opinion négative de la réforme quant à son impact sur l'amélioration de la qualité des apprentissages et de la réussite scolaire.

Le même point de vue critique est exprimé par les répondants quant aux effets de la réforme sur la progression des élèves faibles et forts. Si 85,0 % des enseignants pensent que les forts continuent à être forts, 81,1 % sont en désaccord avec l'idée que les faibles deviennent forts ou s'améliorent depuis l'implantation de la réforme. Dans le même esprit, 82,7 % pensent que les faibles continuent à être faibles. En d'autres mots, la réforme ne permettrait pas aux élèves faibles de s'améliorer. Ce constat fait par les enseignants suggère que la réforme n'aurait pas atteint ses objectifs dix ans après le début de son implantation, objectifs selon lesquels l'école québécoise devait viser non pas l'accès au plus grand nombre, mais la réussite du plus grand nombre. À ce sujet, plusieurs enseignants, dans leurs commentaires, se montrent assez fatalistes à l'égard de la progression de leurs élèves, réforme ou pas : « On ne peut pas savoir si dans un autre contexte, ils auraient été plus faibles ou plus forts académiquement. Je crois qu'un élève performant le sera toujours, peu importe comment on travaille. À l'inverse, un élève en grande difficulté restera faible peu importe ce que l'on fait, il sera plus motivé et fera plus d'acquisitions académiques, mais il aura quand même des difficultés » (Enseignant n° 27). Ces enseignants n'ont vraisemblablement pas trouvé dans la réforme de solutions aux problèmes des élèves en difficulté. La grande complexité des approches pédagogiques basées sur la recherche et l'induction aurait même des effets négatifs : « Il y a beaucoup de lecture à faire depuis l'implantation de la réforme. Les élèves présentant des difficultés de lecture sont pénalisés d'emblée lors des évaluations. Avant, s'ils parvenaient à mémoriser certaines notions, ils pouvaient aller chercher quelques bonnes réponses. Maintenant, s'ils peinent à analyser les textes, ils échouent » (Enseignant n° 37).

En ce qui concerne la maîtrise des compétences en français, les enseignants ne sont pas d'accord avec l'affirmation selon laquelle les élèves, depuis la réforme, maîtrisent mieux la lecture (66,3 %), l'orthographe et la grammaire (77,2 %), ainsi que l'écriture (58,2 %). La maîtrise des connaissances

8 Simon Larose est professeur titulaire à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval.

grammaticales, qui ne constituent pas une compétence travaillée de façon spécifique dans le programme, semble souffrir le plus des innovations pédagogiques liées à la réforme, selon les enseignants. Toutefois, ceux-ci sont d'accord pour dire que leurs élèves maîtrisent mieux la communication orale (61,3 %), peut-être en raison de la place qu'occupe l'oral dans les formules pédagogiques valorisées par la réforme : « Ils sont très forts verbalement, car ils parlent constamment... et n'écoutent pas pour apprendre. Les élèves sont très faibles en français, alors ils deviennent faibles en mathématique, car ils ne comprennent pas ce qu'ils lisent » (Enseignant n° 10).

Sur le plan des compétences en français, il y a encore des différences significatives selon l'ordre d'enseignement des répondants.

Tableau 4

Maîtrise des compétences en français depuis la réforme

En désaccord avec l'idée que depuis la réforme,	Enseignants du primaire	Enseignants du secondaire	Test K-W
les élèves maîtrisent mieux la lecture	52,4 %	80,3 %	T = 37,4 df = 1 P < 0,001
les élèves maîtrisent mieux la grammaire	74,6 %	83,7 %	T = 21,6 df = 1 P < 0,001
les élèves maîtrisent mieux la rédaction	56,6 %	63,3 %	T = 16,8 df = 1 P < 0,001
les élèves maîtrisent mieux la communication orale	20,5 %	39,9 %	T = 18,2 df = 1 P < 0,001

Les enseignants du secondaire ont une perception plus négative que leurs homologues du primaire, y compris pour la communication orale dont la perception globale est plus positive chez tous les répondants (62,1 %). Pourquoi de tels écarts à propos des mêmes élèves? Les problèmes deviendraient-ils plus marqués à partir de la 7^e année de scolarisation? Leur perspective disciplinaire et la forme scolaire du secondaire (diversité des groupes, plus grand nombre d'élèves, grille horaire morcelée, etc.) rendent-elles les enseignants du secondaire plus exigeants sur ces questions? Il est néanmoins manifeste que les connaissances de base qui permettent d'apprendre dans les autres disciplines – lire et écrire – ne seraient pas mieux maîtrisées depuis la réforme.

Les résultats de l'étude ERES montrent aussi une certaine régression en français : les chercheurs ont étudié la réussite d'élèves non exposés et exposés à la réforme selon différents critères de l'épreuve unique de 5^e secondaire. Il appert que les élèves exposés à la réforme performant moins bien au critère « Cohérence de l'argumentation » que les élèves non exposés (Projet ERES, 2012).

Plusieurs enseignants voient toutefois des avancées importantes depuis une dizaine d'années, notamment en raison de l'apport des recherches en didactique et en psychopédagogie : « Je ne crois pas que ce soit exclusivement l'impact de la réforme, mais les méthodes d'enseignement qui s'améliorent,

les recherches sur l'apprentissage et le fonctionnement du cerveau qui nous amènent de nouveaux éclairages. Par contre, les tâches que nous proposons aux élèves depuis la réforme sont beaucoup plus consistantes qu'avant » (Enseignant n° 16). Mais quel est le niveau de pénétration de ces travaux dans les pratiques d'enseignement? Dans quelle mesure les activités de formation continue favorisent-elles cette appropriation? Notre enquête ne permet pas de répondre directement à ces questions, mais les réponses obtenues à l'égard de la formation à la réforme (voir section Formation reçue pour comprendre et appliquer la réforme) nous invitent à la prudence sur ce plan, les enseignants ayant affirmé se former davantage par eux-mêmes et avec leurs collègues qu'avec des ressources extérieures.

À la lumière des données concernant les difficultés des élèves, on ne s'étonnera pas que les enseignants se montrent critiques envers l'instauration des cycles de deux ans et du non-redoublement, qui consistait à laisser tous les élèves réussir leur année même s'ils éprouvaient des difficultés importantes. Ils sont ainsi en désaccord à 76,9 % avec l'idée que les élèves ont davantage le temps de maîtriser les connaissances requises avec les cycles de deux ans et le non-redoublement; ils sont aussi en désaccord à 86,8 % avec l'idée que les élèves sont plus motivés parce qu'ils peuvent faire les apprentissages sur deux ans : « Il est totalement faux de penser qu'un élève qui a des difficultés réussira à combler son retard lors de la deuxième année du cycle. C'est le contraire qui se produit : l'écart se creuse davantage entre l'enfant en difficulté et celui qui réussit bien. Plus on attend avant de mettre des mesures en place pour aider l'enfant, plus le retard à rattraper est grand » (Enseignant n° 35). Ce retard dans les apprentissages se double d'impacts sur la motivation et l'estime de soi : « La matière d'une année est différente de l'autre, il est faux de penser qu'ils ont deux ans pour apprendre une notion, s'ils n'ont pas la base la première année ils se retrouvent dépourvus l'année suivante, ils perdent le fil et se démotivent » (Enseignant n° 51).

Tableau 5

Avis des enseignants sur les cycles et le non-redoublement

En désaccord avec l'idée que...	Sexe			Ordre d'enseignement		
	Femmes	Hommes	Test K-W	Enseignants du primaire	Enseignants du secondaire	Test K-W
les élèves apprennent mieux sur deux ans	73,0 %	87,8 %	T = 16,9 df = 1 P < 0,001	64,9 %	87,7 %	T = 37,2 df = 1 P < 0,001
les élèves sont plus motivés parce qu'ils ont deux ans pour effectuer leurs apprentissages	84,1 %	96,0 %	T = 14,9 df = 1 P < 0,001	81,7 %	92,9 %	T = 18,6 df = 1 P < 0,001

Les femmes et les enseignants du primaire ont un avis moins négatif à ce sujet et voient apparemment davantage que les hommes et les enseignants du secondaire l'intérêt d'un apprentissage sur deux ans ($t(1) = 16,9, p < 0,001$), peut-être parce que la coordination entre les deux années d'un même cycle y est meilleure. Ces données concordent avec celles de Deniger et Kamanzi (2004) selon qui les enseignants du primaire, majoritairement, ne croyaient pas que l'organisation par cycle permettrait d'augmenter la motivation ou d'accroître le taux de réussite scolaire.

L'évaluation constitue un autre sujet apparemment délicat en lien avec les apprentissages des élèves. Ainsi, 96,4 % des répondants trouvent que l'évaluation a un impact important ou moyen sur le temps qu'ils consacrent à leur travail. Elle constitue à leurs yeux un alourdissement significatif de leur tâche de travail. S'ils se montrent globalement d'accord avec l'évaluation des compétences (64,6 %), ils soulignent un certain relativisme quant au jugement à porter en cette matière : 71,2 % pensent que l'enseignant peut choisir d'évaluer ce qu'il veut dans un travail; 74,6 % sont en désaccord avec l'idée que tous les enseignants utilisent les mêmes critères d'évaluation des compétences; 87,9 % pensent que l'évaluation des compétences est plus subjective que l'évaluation des connaissances. Ce relativisme les rend apparemment mal à l'aise, puisque 61,0 % ne croient pas qu'il est facile de justifier une note auprès des élèves : « Les balises pour l'évaluation par compétence ne sont pas assez précises. Des termes comme : *plutôt satisfaisant, complète certaines étapes, dégage la plupart des étapes*, etc. laissent trop de place à la subjectivité. Bref, nous sommes trois ou quatre enseignants et nous n'arrivons pas au même résultat » (Enseignant n° 24). Cet inconfort des enseignants au sujet de l'évaluation est à lier au manque de formation dénoncé plus tôt : l'évaluation de compétences implique un changement de posture évaluative qui ne peut plus se limiter à l'accumulation de notes à des tests tout au long d'une étape ou d'une année scolaire, parce que l'élève progresse au fil de l'année dans sa maîtrise des compétences (Scallon, 2004). Mais cette approche de l'évaluation des compétences ne semble pas davantage maîtrisée par le MELS que par les enseignants, le Ministère étant revenu à l'accumulation de notes, au grand dam de plusieurs enseignants excédés par cette valse-hésitation : « Trop c'est trop, j'ai vécu au moins cinq façons de noter les élèves, qu'on se branche! » (Enseignant n° 16).

Les élèves en difficulté dans la réforme

La question de l'intégration des élèves en difficulté touche au cœur de l'organisation du travail des enseignants. En raison de la présence des élèves en difficulté dans leur classe depuis la réforme, les enseignants disent qu'ils consacrent plus de temps à la préparation de cours (73,6 %), aux élèves qui ont des difficultés d'apprentissage (83,6 %), à ceux qui ont des problèmes de comportement (77,3 %). Les enseignants ayant dans leurs classes des élèves intégrés affirment en outre laisser de côté certains objectifs des programmes afin de se consacrer à la mise à niveau de ces élèves (61,7 %), ne pas avoir l'aide de personnes-ressources pour assurer cette intégration (63,3 %), et ne pas avoir la formation nécessaire (77,8 %).

Ce discours assez négatif des enseignants sur l'intégration des élèves en difficulté se répercute sur les conséquences elles aussi négatives qu'ils y voient. 74,7 % affirment que cette intégration a attiré les élèves forts vers le réseau privé, ou encore vers les programmes d'éducation internationale du réseau public (83,4 %). Ils sont aussi en désaccord avec l'idée que cette intégration a permis aux élèves forts de s'améliorer (76,2 %); elle aurait même eu un impact négatif sur leur ardeur au travail :

Le fait de m'obliger à intégrer de plus en plus d'élèves en difficulté me donne moins de temps pour les autres qui deviennent de plus en plus paresseux ou deviennent carrément des élèves de trouble de comportement parce que nous ne pouvons les stimuler en leur demandant d'en faire plus, car ils nous disent : « Pourquoi j'en ferais plus, les autres n'ont que ce travail à faire? » Par conséquent la fameuse théorie des pédagogues et autres gourous de l'enseignement sur le fait que les élèves forts vont aider les plus faibles est complètement fautive. Par conséquent, nous nivelons toujours par le bas. (Enseignant n° 43)

Les enseignants pensent aussi à 68 % que l'intégration n'a pas permis aux élèves faibles de s'améliorer. Sur ce point encore, les enseignants expriment clairement que la réforme a eu peu d'effets positifs sur les apprentissages des élèves, pour les forts comme pour les faibles : « Les élèves les plus faibles sont encore plus faibles, car l'enseignant ne peut pas leur consacrer autant de temps que lorsqu'ils étaient en classe à effectif réduit, puisque les ratios sont plus élevés dans les classes "de moins en moins" régulières » (Enseignant n° 17). En somme, la situation des élèves en difficulté – et même celle des forts – a manifestement peu progressé, selon nos répondants. En d'autres termes, « tout ça, pour ça »...

L'enseignant dans ses relations sociales

Les enseignants accordent de l'importance au travail avec leurs collègues. Toutefois, il existe des différences importantes entre les sexes et les ordres d'enseignement : si 83,6 % des femmes et 90,1 % des enseignants du primaire se disent motivés par le travail en équipe, seulement 55,6 % des hommes et 59,1 % des enseignants du secondaire partagent cet avis ($t(1) = 12,2$, $p < 0,001$). Les enseignants du primaire (53,6 %) pensent davantage que leurs collègues du secondaire (33,6 %) que le travail en équipe allège leur tâche ($t(1) = 5,0$, $p = 0,026$). Le travail avec les collègues est donc surtout l'affaire des femmes et des enseignants du primaire : « Ah! C'est beau les mots, mais il faut vraiment être dans un environnement propice au partage. Moi je suis chanceuse, car je travaille dans la meilleure école qui soit. On travaille fort et en équipe... et pas seulement dans les programmes spécialisés! » (Enseignant n° 18). Les enseignants du secondaire restent apparemment davantage isolés dans leur travail. Il n'est donc pas étonnant que les femmes et les enseignants du primaire voient plus de vertus à la structure des cycles et à la perspective du non-redoublement, car ils s'engagent plus volontiers dans le travail de coordination qu'exige une telle structure. Sachant que la culture professionnelle des enseignants est traditionnellement réfractaire au travail collectif (Lessard, 2005) et que par ailleurs la forme scolaire au secondaire favorise le travail individuel, on comprend que la réforme ne peut à elle seule induire un renversement de tendances.

Enfin, sur le plan de la reconnaissance professionnelle, les enseignants se montrent assez durs envers le MELS : ils sont 75,7 % à être en désaccord avec l'idée que le Ministère reconnaît mieux leur professionnalisme et leur compétence depuis la réforme : « Je ne trouve pas que le MELS défend toujours bien ses enseignants. Et son patron, la ministre [Line Beauchamp à l'époque], prend des décisions qui me donnent souvent de l'urticaire et me démotivent. J'ai alors le sentiment de n'être pas considéré, car non consulté et encore moins entendu » (Enseignant n° 23). En revanche, ils pensent à 62,6 % que les directions d'école les reconnaissent mieux. C'est là un portrait très contrasté. Si la réforme a eu un impact à cet égard, elle a rapproché les enseignants de leur milieu et les a éloignés du MELS qui fait le plus souvent office de bouc émissaire dans les réponses des enseignants. Toujours plus positifs à l'égard de la réforme et de ses effets, les femmes et les enseignants du primaire se sentent davantage reconnus que les hommes et que les enseignants du secondaire par tous les groupes proposés dans le questionnaire : le MELS, les directions d'école, les commissions scolaires, les syndicats et les parents.

Conclusion

La réforme des années 2000 a sans doute été – et restera longtemps –, pour la plupart des enseignants l’ayant vécue, un évènement majeur de leur carrière. Si certains, au primaire plus qu’au secondaire, l’ont vécue positivement, y voyant une occasion d’appliquer pleinement des modes d’enseignement souvent déjà intégrés à leur pratique et allant dans le sens des démarches actives, d’autres l’ont perçue comme un stress, voire un traumatisme inutile qui n’a pas atteint – ou qui ne pouvait atteindre – les objectifs qui lui étaient assignés. Nos résultats montrent que s’il y a eu une certaine adhésion aux principes de la réforme, celle-ci n’a pas vraiment passé le test de son application en salle de classe, notamment sur le plan des pratiques enseignantes et des apprentissages des élèves.

Ainsi, alors que 41,4 % des enseignants avaient au début de la réforme une attitude « positive » à l’égard de celle-ci, cette adhésion chute à 23,4 % au moment de l’enquête (hiver 2012), notamment en raison des nombreuses voltefaces effectuées par le Ministère qui laissent dans l’esprit de plusieurs une impression d’improvisation : « Je me sens souvent seule... Il y a eu trop de changements et trop de promesses qui n’ont pas été tenues. Ex. : Les projets interdisciplinaires ne sont plus appuyés et devenus inexistantes. Certains enseignants n’ont pas suivi les formations et n’ont rien changé à leur enseignement depuis 10 ans et rient sous cape de nous voir avancer, reculer... enseigner différemment contre vents et marées sans être supportés... » (Enseignant n° 51). Il faut toutefois distinguer à ce sujet le point de vue des femmes et des enseignants du primaire, globalement plus positif. Chez les femmes du primaire, on observe même une adhésion plus forte actuellement qu’au début de la réforme, tandis qu’elle chute du tiers chez les hommes du secondaire ($t(1) = 13,6, p < 0,001$). Le constat est le même du côté des enseignants du primaire, ces derniers adhèrent plus fortement à la réforme actuellement, comparativement à ceux du secondaire ($t(1) = 13,6, p < 0,001$), qui ont une représentation plus négative maintenant.

Et lorsqu’on demande aux enseignants à quel degré ils appliquent actuellement dans leur enseignement la réforme telle que prescrite par le MELS, 54,2 % disent le faire « moyennement », alors que 11,9 % affirment le faire « peu ». Ce sont donc 66,1 % des enseignants qui, selon notre enquête, disent prendre des libertés plus ou moins importantes à l’égard des prescriptions ministérielles. Cette marge de manœuvre qu’affirment prendre les enseignants, nous la retrouvons au fil des réponses recueillies, et dans toutes les critiques qu’ils formulent à l’égard des diverses dimensions de la réforme, allant des pratiques d’enseignement préconisées aux problèmes d’évaluation, en passant par les problèmes d’apprentissage des élèves et des modestes résultats obtenus par rapport à des attentes au départ élevées. L’importance que prend l’évaluation certificative à tous les niveaux de l’école québécoise, avec la multiplication des épreuves de lecture, d’écriture, de mathématiques, d’histoire..., semble néanmoins avoir raison des plus récalcitrants : « Est-ce que j’ai le choix? Mes élèves de 5^e secondaire doivent passer l’examen du MELS en fin d’année, je dois donc respecter et appliquer le programme. J’ai l’obligation de l’appliquer, mais personne ne peut m’obliger d’être d’accord » (Enseignant n° 46). Mais la pratique qui résulte d’une telle contrainte respecte-t-elle alors la lettre ou l’esprit de la prescription?

Références

- Cerqua, A. et Gauthier, C. (2010). En quête de l'esprit de la réforme éducative au Québec. Dans M. Mellouki (dir.), *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec* (p. 21-50). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Deniger, M.-A. et Kamanzi, C. (2004). *Évaluation du nouveau programme de formation de l'école québécoise : La qualité de sa mise en œuvre et ses effets perçus à ce jour*. Récupéré de http://www.sehr-csq.qc.ca/fileadmin/FSE/syndicats/z28/documents_pdf/%C3%89valuation_du_nouveau_programme_de_formation_de_l%20%80%99%C3%A9cole_qu%C3%A9b%C3%A9coise.pdf
- Guay, F., Ratelle, C. F. et Chanal, J. (2008). Optimal learning in optimal contexts: The role of self-determination in education. *Canadian Psychology*, 49(3), 233-240. doi:10.1037/a0012758
- Inchauspé, P. (2007). *Pour l'école. Lettre à un enseignant sur la réforme des programmes*. Montréal, QC : Éditions Liber.
- Jonnaert, P., Barrette, J., Boufrahi, S. et Masciotra, D. (2004). Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 667-696. doi:10.7202/012087ar
- Lessard, C. (2005). Collaboration au travail : norme professionnelle et développement d'une pratique d'enseignement. Dans D. Biron, M. Cividini et J.-F. Desbiens (dir.), *La profession enseignante au temps des réformes* (p. 435-458). Sherbrooke, QC : Éditions du CRP.
- Lorenzi-Cioldi, F. (2003). Le questionnaire. Dans S. Moscovici et F. Buschini (dir.), *Les méthodes des sciences humaines* (p. 187-220). Paris, France : Presses universitaires de France.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1996). *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation au Québec*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement primaire*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2003). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, premier cycle*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Poncheri, R. M., Lindberg, J. T., Thompson, L. F. et Surface, E. A. (2008). A comment on employee surveys: Negativity bias in open-ended responses. *Organizational Research Methods*, 11(3), 614-630. doi:10.1177/1094428106295504
- Projet Évaluation du renouveau à l'enseignement secondaire. (2011). Les parents s'expriment sur l'école et les apprentissages de leur enfant. *Bulletin ERES*, 3(3). Récupéré de http://www.eres.fse.ulaval.ca/fichiers/site_eres/documents/Bulletins_de_transfert/BLT-LSL-transfert_v3n3-FR-vf_WEB.pdf
- Projet Évaluation du renouveau à l'enseignement secondaire. (2012). Les compétences en français écrit des élèves du renouveau pédagogique. *Bulletin ERES*, 4(2). Récupéré de http://www.eres.fse.ulaval.ca/fichiers/site_eres/documents/Bulletins_de_transfert/BLT-LSL-transfert_vol4n2-FR-VF.pdf
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Saint-Laurent, QC : ERPI.

Pour citer cet article

- Cardin, J.-F., Falardeau, E. et Bidjang, S.-G. (2012). « Tout ça, pour ça... » Le point de vue des enseignants du primaire et du secondaire sur la réforme des programmes au Québec. *Formation et profession*, 20(1), 9-22. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2012.10>