

INTRODUCTION

Armand M'Batika
Université de Kinshasa et CIRADE
(kasan@videotron.ca)

-
1. Nous témoignons notre reconnaissance à madame Pauline Provencher qui a revu ce manuscrit avec diligence et en a assuré la coordination avec les auteurs.

© 2004 – Presses de l'Université du Québec

Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Sainte-Foy, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca

Tiré de : *Les réformes curriculaires*, Philippe Jonnaert et Armand M'Batika (dir.), ISBN 2-7605-1277-0 • D1277N

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

© 2004 – Presses de l'Université du Québec

Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Sainte-Foy, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca

Tiré de : *Les réformes curriculaires*, Philippe Jonnaert et Armand M'Batika (dir.), ISBN 2-7605-1277-0 • D1277N

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Ce recueil intègre les contributions de chercheurs, enseignants et formateurs d'origine européenne ou canadienne. Quatre pays de la francophonie, soit la Belgique, la France, le Québec-Canada et la Suisse sont représentés sur différents aspects des réformes en éducation. Le partage d'une langue commune, le français, le questionnement autour d'un même paradigme, le socioconstructivisme, des axes de recherches conséquents et l'intérêt pour les réformes actuelles en éducation ont réuni ces experts de l'éducation issus d'horizons disciplinaires et théoriques différents.

Parmi les sujets importants qu'ils ont abordés, un certain nombre est constitué des thèmes qui sont au cœur des recherches actuelles dans le monde de l'éducation. Nous pouvons mentionner la réforme des programmes, les questions épistémologiques et les modèles de connaissances, l'approche par compétences dans l'enseignement et le rôle des scientifiques dans l'élaboration des curricula, les liens entre la recherche et le renouveau des programmes, la dimension idéologique dans la mise en œuvre des réformes éducatives, etc.

Mais quelles sont les diverses perspectives qui se dégagent de leurs réponses ? Le cumul des théories insuffisamment menées à terme qu'on reproche entre autres à certains nouveaux programmes trouve-t-il des fondements ? Quelles leçons faut-il tirer à partir des travaux et des pratiques effectués dans chacun des quatre pays par ces différents intervenants ?

Les auteurs de certains textes considèrent la réforme des programmes scolaires comme fille des changements paradigmatiques. On sait que Kuhn (1983) a, entre autres mérites, celui de bien cerner la notion de paradigme, jugée utile dans l'analyse des sciences. Il affirme qu'un paradigme est constitué d'un ensemble de découvertes scientifiques universellement reconnues qui, pendant un certain temps, fournissent à un groupe de chercheurs qui s'identifient à ces découvertes, des problèmes, des méthodes et des réponses partagés par cette communauté de chercheurs. Tout paradigme dominant s'inscrit profondément dans un environnement socioculturel. Il est porteur d'une conception de la science et d'une conception de la société. Les conditions de son remplacement supposent de grandes mutations sur les plans politique, économique et social. Le profond changement ne peut se réaliser grâce aux seules contributions de la science. Dans le contexte actuel des pays industriels représentés par les différents auteurs, le changement réalisé en éducation n'est pas banal. Selon Lessard et Tardif (2000), il touche la promotion de l'école publique, rehausse la culture et la professionnalisation de l'enseignement. Dans le secteur de l'éducation, secteur souvent conservateur, on assiste ainsi à la coexistence pacifique des paradigmes.

À certains moments historiques, un paradigme peut dominer les autres paradigmes. Ce qui explique que les courants théoriques, les concepts, les croyances, les valeurs et les techniques qui sont introduits par un paradigme peuvent passer d'une pensée à l'autre. Actuellement, nous constatons que, dans beaucoup de pays occidentaux, l'approche socioconstructiviste des compétences s'impose de plus en plus dans l'enseignement au primaire et au secondaire. Le statut de la connaissance est modifié. Il faut considérer le rôle de l'élève dans le processus d'apprentissage. L'élève s'appuie désormais sur une démarche individuelle – ses ressources d'ordre cognitif et affectif – et sur ses interactions sociales avec le milieu et les autres élèves. Également, le rôle de l'enseignant se transforme. De transmetteur de savoirs, il devient un guide qui accompagne l'élève dans la construction des connaissances. Dans une perspective de développement de compétences, l'enseignant est convié à œuvrer davantage en collaboration avec ses pairs, à partager l'expertise professionnelle et les responsabilités. Il est appelé aussi à réviser son rapport aux savoirs, les savoirs disciplinaires, les savoirs scolaires et les compétences à développer chez les élèves. Il doit s'inscrire dans la réflexivité, c'est-à-dire analyser ses pratiques, rendre des comptes, prendre du recul, s'interroger, observer, expliquer ses choix et les assumer de façon autonome (Schön, 1983). En résumé, le socioconstructivisme constitue la référence sur laquelle s'appuient de nombreuses expériences de réformes éducatives ou de révision des programmes à travers le monde. Cependant, occuper une place importante ne signifie nullement exercer une adhésion unanime. Des résistances et des réserves se manifestent à l'égard du courant socioconstructiviste.

Aussi, un des mérites de ce recueil réside dans la pluralité des expériences et des champs de préoccupation, la coexistence de différents points de vue et la complémentarité des contributions. Le mélange des genres entre l'épistémologie cognitive et l'épistémologie socioconstructiviste est dénoncé. Par la spécificité des thèmes retenus, ce livre traduit aussi le refus de se soumettre au goût du jour, de sacrifier les apports du passé aux modes d'autoflagellation culturel, social ou pédagogique. Des textes plaident pour la transformation critique des programmes et la valorisation des pratiques d'expériences d'enseignement qui intègrent les apports féconds de diverses orientations. Des rapports font mention des limites du socioconstructivisme. D'autres auteurs affichent leurs résistances face à l'idéologie réformiste ambiante et condamnent les effets désastreux de tout l'impérialisme culturel. Avant de donner les grandes lignes, il importe de rappeler au sujet de la structure de l'ouvrage que chaque contribution a conservé son aspect singulier. Ce qui explique que le recueil compte dix chapitres, chacun pouvant se lire de façon indépendante.

La conclusion souligne de façon brève les lignes de force des sujets traités par le groupe d'experts. Cet ouvrage analytique intéressera tant les spécialistes de l'éducation, les chercheurs, les intervenants scolaires, les administrateurs et les professionnels œuvrant dans le cadre du système scolaire que les décideurs politiques et sociaux, les adeptes et les opposants au socioconstructivisme, voire les étudiants et étudiantes. Dans le contexte des réformes de l'éducation au sein de nombreux pays occidentaux, en Belgique, en France, en Suisse et au Canada, ce livre s'avère opportun et actuel. Il contribue à l'émergence de nouvelles réflexions relatives à l'innovation dans le monde de l'éducation.

À quels fondements épistémologiques peut-on avoir recours dans la mise en œuvre du nouveau programme de formation ? Le premier chapitre apporte des réponses à cette question dans une démarche de recherche sur l'enseignement québécois. L'accent sur le sociocognitivism et le socioconstructivisme répond au besoin de clarifier les fondements théoriques sous-jacents aux orientations de la réforme en cours au Québec. Ces perspectives apportent un échange sur la notion de compétences. On lira avec profit les analyses et les distinctions que Marie-Françoise Legendre établit entre l'approche par compétences comme visée de formation et l'approche par compétences comme méthodologie d'élaboration du curriculum. Résistante aux ruptures, elle suggère d'inscrire le changement dans la continuité et la revalorisation des pratiques existantes. Que répondre à ceux et à celles qui relèvent qu'on le fait déjà ou qui se constituent en groupe d'autosatisfaits réticents à toute remise en question ? Où se trouve la garantie du succès voire de pertinence des nouveaux courants par rapport aux pratiques déjà existantes ? Au secondaire, le cloisonnement de disciplines a entraîné ce que certains experts comme Hargreaves (1994) nomment la « balkanisation ». En termes plus clairs, cette notion de balkanisation signifie un style de coopération rongé par les particularismes. Alors, comment éliminer cette balkanisation qui sépare les enseignants en deux groupes, les « innovateurs » et les « conservateurs » ? La lecture de ce texte permet de jeter un regard neuf sur les liens entre les théories et les pratiques. Il fournit aussi des outils intellectuels pour penser la mise en place de nouveaux programmes de formation, les liens entre l'approche par compétences et la conception de l'apprentissage.

Jacques Desautels et Marie Larochelle portent ensuite un regard critique sur l'impact des deux conceptions épistémologiques qu'appuient traditionnellement la cognition et les programmes d'études au Québec. Ils prennent note de la dernière réforme scolaire amorcée au Québec et soulignent le caractère complexe et sociopolitique du projet. Ils relèvent la double perspective, le cognitivisme et le socioconstructivisme, sous-jacente à cette réforme scolaire et aux discours sur les nouveaux programmes. Le

texte est d'ordre plus théorique dans la mesure où la démarche des deux auteurs vise à clarifier ce que l'on entend par constructivisme et socioconstructivisme. L'analyse aboutit à des conclusions qui établissent la différence entre les deux courants. Les deux épistémologies paraissent conflictuelles sur les plans théorique et de la recherche. Le constructivisme est considéré comme une théorie de la cognition, une théorie de l'observation qui élabore une représentation des états du monde. Aussi les connaissances relèvent de la performance. Dans le domaine de l'éducation, la cohabitation du cognitivisme et du socioconstructivisme ne se justifie pas. C'est même une contradiction qu'il faut résoudre en répondant à cette question : comment passe-t-on d'une forme de mentalisme à la coconstruction dans l'interaction ? À cet endroit, on fait valoir la remise en question du cognitivisme. Par ailleurs, le socioconstructivisme invite à rompre avec le sujet psychologique et les schèmes mentaux. Autrement dit, le socioconstructivisme examine les façons par lesquelles les individus membres d'un groupe présentent leur savoir, négocient leurs contributions respectives et coproduisent ainsi des versions de la réalité. Tout savoir humain est politique. Les deux auteurs utilisent des termes de « mode de négoce argumentatif ». La principale question pourrait se formuler ainsi : comment un changement de paradigme pourrait-il être efficace sans une intégration de l'épistémologie socioconstructiviste de la part des principaux intervenants, c'est-à-dire les enseignants ? Il paraît utile d'aider les acteurs de terrain à orienter en ce sens les programmes scolaires et l'enseignement ainsi que les processus cognitifs par lesquels l'élève fait des apprentissages. Allant au-delà d'une sorte de nettoyage d'ordre conceptuel, cette réflexion sur les fondements épistémologiques clarifie deux orientations.

Le troisième chapitre fait le point sur l'approche par compétences (APC). En tant que concept, l'APC ne bénéficie plus de la garantie attribuable à la nouveauté. La considérable extension théorique et pratique a entraîné diverses interprétations. Au sein de nombreux systèmes éducatifs à travers le monde, l'APC a donné cours à des débats où les oppositions prennent parfois un tour public. Ce texte relève que le format des nouveaux programmes conçus dans une perspective de l'APC ne vise pas une nouvelle définition de ce concept, mais davantage de précisions. À ce titre, l'auteur, Philippe Jonnaert, ne partage pas la position de certains chercheurs. Aussi, sa spécificité essentielle consiste à placer l'APC dans une perspective systémique. Ce point de vue postule que l'approche par compétences constitue un concept multiple et complexe. Au chapitre de nouvelles connaissances dégagées par le texte, ce travail clarifie les deux approches de la compétence : les compétences virtuelles et les compétences effectives. Dans le monde de l'éducation, des intervenants s'approprient ces concepts ; d'autres en font un enjeu d'ordre sémantique ; d'autres l'utilisent de façon confuse, en faussent la réalité ou encouragent des antonymies injustifiées. À travers

la présentation de l'APC, l'auteur veut installer des dispositifs qui mettent fin à ces genres d'égarements. Les compétences virtuelles relèvent de l'intentionnalité. Elles sont nommées dans un programme d'études de façon souvent décontextualisées, sans lien avec un intervenant. Ce sont des outils de travail à la disposition de l'enseignant et de l'enseignante, ou des points de départ, des paramètres liés aux tâches de constructions. Quant aux compétences effectives, elles constituent l'aboutissement de ce processus de construction. Ce dispositif suggère des postures tant aux enseignants qu'aux élèves. Il faut dépasser les compétences virtuelles et aboutir à l'acquisition des compétences effectives. Les deux approches suscitent l'émergence d'une nouvelle complémentarité.

L'auteur du quatrième chapitre examine sous un œil différent les contributions des scientifiques dans l'élaboration d'un curriculum. Appelé PECARO, un plan d'étude et de collaboration entre chercheurs consultants et décideurs a été lancé en Suisse romane. Témoin privilégié de l'émergence de ce projet, Olivier Maradan évoque les enjeux et le rôle des acteurs liés à cette entreprise. Sur le modèle élaboré par Vander Maren, il s'attache principalement à la notion de compétence. Projet politique, la réforme des programmes refuse le *star system*. Elle doit être porteuse de certaines valeurs comme la promotion de l'école publique, commune et démocratique, la professionnalisation de l'enseignement et le rehaussement culturel. Le PECARO comme projet requiert un cadre conceptuel et sémantique fort. De nombreux problèmes peuvent surgir sur les plans pédagogique, épistémologique, culturel, didactique et social. Ce sont autant de facteurs pour plaider l'inclusion des divers interlocuteurs dans le processus d'élaboration du projet. À propos du rôle du chercheur, la mise en application du projet ne saurait se faire sans leur apport. Rompus à la théorisation, ils peuvent vérifier des hypothèses, confronter leurs connaissances à la réalité. Les scientifiques invités ne doivent pas demeurer étrangers à leur société ni à leur temps. La recherche a habitué ces acteurs à insister sur une méthodologie et un type de recherche. Cependant, les chercheurs ne doivent pas faire de l'activité spéculative un axe de leur contribution au projet. Cette étude porte donc sur le cas d'une région suisse, mais ses résultats offrent des pistes intéressantes de réflexion quant à la manière de conduire le changement curriculaire et d'envisager la présence hautement souhaitée des scientifiques dans le projet.

Dans le chapitre suivant, Jean Claude Bos et Chantal Amade-Escot abordent le thème de l'échec de deux tentatives de réforme de programme. Au fil de ce chapitre, ils analysent le cas de réformes, en France cette fois. Le contexte de l'étude est le suivant : en France, la définition des contenus d'enseignement relève de la compétence du pouvoir politique et de l'administration centrale. Ils cernent particulièrement deux tentatives de réforme

des programmes d'éducation physique et sportive (EPS). Élaborés dans un premier temps par un groupe d'experts, ces programmes ont été retirés et remplacés par des documents plus consensuels. Cette démarche de « rejet-substitution » a provoqué de l'hostilité dans différents univers tels celui du personnel enseignant et celui des organisations syndicales. Pour certains, cette hostilité constitue un axe révélateur de la résistance au changement des enseignants. Néanmoins, le texte pose une autre hypothèse. Pour réaliser cette étude, les deux auteurs ont procédé à l'analyse des différences fondamentales entre la première et la deuxième mouture des textes proposés. Face aux courants de pensée philosophique et pédagogique, les textes français sont plutôt éclectiques et non tributaires d'un seul courant. Les modifications de curriculum ne témoignent d'aucun véritable changement de paradigme épistémologique. De plus, les paradigmes n'ont qu'un impact limité. C'est pourquoi il est difficile de soutenir qu'il y a un refus du personnel de l'EPS, un immobilisme vis-à-vis de la conception socio-constructiviste de l'apprentissage, c'est-à-dire la construction de la connaissance. Il ne s'agit pas d'une opposition ou des réserves de quelques militants épars de l'EPS. Les enseignants refusent de cautionner certaines pratiques éducatives telles la formation d'un employé à la place du citoyen, la baisse de l'autonomie du personnel enseignant, la perte de l'identité professionnelle des enseignants, le déclin de la laïcité et des valeurs républicaines. La présente recherche permet de mieux saisir ce qui fonde raisonnablement la résistance des enseignants face aux programmes de l'EPS ; ce sont des considérations idéologiques, et le refus d'une sorte d'impérialisme culturel. L'élaboration de nouveaux programmes ne doit pas occulter les liens entre le domaine cognitif et le domaine socioculturel. Les politiques et les décideurs, les auteurs des nouveaux programmes doivent inscrire les différents types de demandes sociales dans la réalité, car la culture est au centre des activités d'apprentissage.

À l'Université catholique de Louvain, les enseignements et les recherches menées par Cécile Vander Borght portent sur la didactique des sciences. Le sixième chapitre participe des mêmes préoccupations. L'auteure a pour visée une réflexion sur l'approche socioconstructiviste dans l'enseignement secondaire en sciences. Depuis quelques années, en Belgique, l'approche par compétences est rendue obligatoire dans l'enseignement secondaire francophone. Mais cette réalité soulève de nouvelles interrogations. Depuis 1995, le travail consiste à définir cette commande sociale. On pense ici, notamment, aux sortes de compétence (compétences terminales et compétences disciplinaires). Le paradigme socioconstructiviste semble clairement assumé depuis plusieurs années déjà. D'où cette interrogation fondamentale des formateurs d'enseignants, des chercheurs en didactique belge. Vander Borght la formule de la manière suivante : « Est-il possible de mettre en place, en classe, des dispositifs sous-tendus

par une conception socioconstructiviste des compétences ? » La réponse se veut positive, mais le texte précise que cela est possible à partir de certains préalables, tel le point de vue des opposants. En effet, d'autres intervenants contribuent à la médiation que la société se fait autour de l'approche socioconstructiviste. Il est utile de comparer leurs idées et représentations. Ainsi, les difficultés qui entachent la mise en place du socioconstructivisme dans les classes participent des représentations, des résistances des parents, des élèves et des enseignants peu entraînés à établir les distinctions entre objectifs et compétences. Afin de répondre à la question centrale, l'auteure a choisi une méthodologie qui s'appuie sur une grille d'analyse. Elle analyse une série de textes relatifs à l'enseignement secondaire, particulièrement en sciences. C'est au terme de cet inventaire que les conditions à l'implantation de l'approche socioconstructiviste sont posées. Premier pas du socioconstructivisme vu par Vander Borgh, la compétence ne se décrète pas. Elle doit être communiquée et intégrée au départ d'une action contextualisée. Par ailleurs, un apprentissage efficace postule une situation authentique avec des activités inspirées par une culture. Il faut faire en sorte que les praticiens favorisent le développement des comportements, des dispositions et des manières de voir. Le but et le sens des activités d'apprentissage doivent être construits socialement.

Le chapitre sept est consacré à la place de la recherche et à l'effort du CIRADE dans la rénovation des curricula au Québec. Le socioconstructivisme continue de provoquer des échos dans la recherche et les réformes des programmes au sein de nombreux pays industrialisés. C'est une épistémologie de l'apprentissage, une philosophie éducative et une démarche pédagogique qui préconisent la construction des connaissances. Cette communication rappelle d'abord que Richard Pallascio et plusieurs de ses collègues chercheurs du CIRADE préconisent des orientations didactiques inspirées par un paradigme clairement assumé, le socioconstructivisme. Ce n'est certainement pas par goût du jour. L'auteur note avec lucidité que les résistances envers le courant socioconstructiviste restent encore nombreuses. Malgré le rôle de plus en plus prépondérant de ce paradigme dans les réformes des curricula, il est encore mal vu par certains spécialistes et accueilli avec bien des réserves par certains chercheurs et d'autres enseignants. C'est pourquoi, dans ce chapitre, Pallascio centre son analyse sur la relation entre la recherche au CIRADE et la réforme en éducation au Québec. Le type des rapports entre la recherche et le monde scolaire est tributaire du contexte institutionnel. Le CIRADE est devenu un acteur important dans le champ de la formation et de la recherche. Sur ce cas précis, il a développé une expertise au sujet de la construction des connaissances et de l'appropriation des savoirs reconnus tels les sciences et la mathématique. Ce centre a manifesté une grande préoccupation pour la contextualisation dans le milieu scolaire et dans le milieu du travail. C'est sur cette

base qu'émerge la mise en place d'écoles-recherche rattachées au CIRADE. Le programme a donné lieu à des collaborations régulières entre chercheurs et enseignants en vue de l'élaboration de stratégies pédagogiques appropriées dans les écoles. Les réalisations concrètes autour de trois axes de recherche montrent qu'il a été possible de mobiliser la recherche pour la réforme en éducation. La première touche l'acteur-apprenant. La seconde concerne l'acteur-intervenant. La troisième porte sur la situation didactique générale, privilégiée dans le cadre des écoles-recherche associées au CIRADE. À la suite de la présentation sommaire de quelques travaux, on remarque que les recherches du CIRADE et des équipes de recherche sont conduites de façon dynamique et produisent des effets perceptibles. Le résultat de ces contributions est visible à travers l'implantation d'une pensée réflexive et de compétences transversales en éducation au Québec.

Le huitième chapitre est consacré au sens des différents discours tenus par les spécialistes de l'éducation autour du thème de la réforme des programmes au Québec. Les changements des programmes pour les écoles primaires et secondaires ont introduit des changements notoires dans les curricula. À travers le monde industriel en général et au Québec en particulier, ils ont donné lieu à des discours nombreux de la part des enseignants et des universitaires qui contestent certains choix fondamentaux retenus par le système éducatif. Des préoccupations d'ordre épistémologique et didactique sont citées comme éléments importants de ces interrogations. Comment négocier des changements aussi fondamentaux ? Le sens du projet social d'éducation a porté des experts à poser cette autre question d'ordre sociopolitique : avant l'instauration du projet, quels sont les préambules à respecter ? Dans ce chapitre, Suzanne Vincent se propose d'analyser à partir d'un corpus d'études et de témoignages issus de ce qu'elle appelle les trois cultures institutionnelles : celle des décideurs-réformateurs, celle des universitaires et celle des enseignants praticiens. En fin de compte, ces textes à l'appui se révèlent un matériel varié. Le volume et la composition hétérogène, les logiques contradictoires des acteurs se posent comme un défi dans l'analyse. La création d'espaces médiateurs entre les cultures différenciées ne peut que contribuer à faire reculer les tensions et les frontières des reproches formulés par ces acteurs du système au regard des visées et des actions. Concernant la réforme éducative actuelle du Québec, le texte recommande une négociation des visions qui accepte la présence « d'acteurs interfaces ». Les responsables de la réforme ont un rôle à jouer en faisant participer les différents acteurs aux décisions qui ont des effets sur l'amélioration du système scolaire québécois.

Dans le chapitre neuf, Suzanne Laurin propose une réflexion sur le processus de construction d'une discipline au Québec. Comment les responsables de l'élaboration d'un programme construisent-ils ce qui

deviendra la connaissance disciplinaire de l'école? Telle est la question qu'elle se pose d'entrée de jeu. La question est d'autant plus intéressante que l'évolution de l'école « institution de la modernité démocratique et rupture du consensus éducatif » donne lieu à de nombreux débats et à différentes logiques organisationnelles. Elle donne lieu aussi à l'inégalité sociale et même à la crise. L'auteure essaie de répondre à la question en portant l'attention sur une discipline, la géographie, savante et scolaire, et sur les conditions de l'élaboration des compétences de cette discipline. Comme il n'existe pas d'écrit explicatif sur la construction d'un tel programme au Québec, l'ambition de l'auteure consiste à combler cette carence. Pour ce faire, elle part de l'expérience personnelle, de la collecte d'informations, des points de vue des membres, des notes personnelles, du journal de bord, des documents distribués qui ne peuvent pas mentir et de tensions vécues. Se situant dans le débat sur le paradigme socioconstructiviste, objet de nombreuses réticences dans certains milieux, l'auteure est d'avis qu'il devient idéaliste d'instituer cette approche comme cadre de référence d'un programme ministériel. La notion de compétence, cet attracteur étrange, selon Le Boterf (2001), qui a envahi les systèmes éducatifs dans le monde, interpelle aussi l'auteure. D'après Suzanne Laurin, les tensions entre cognitivisme et socioconstructivisme opposent plutôt les chercheurs et leurs équipes de recherche. En général, les paradigmes sont incompatibles de par leur nature même. Le cognitivisme et le socioconstructivisme ne semblent pas faire exception. Cependant, l'auteure préfère ne pas considérer l'opposition de ces paradigmes dans l'absolu. Elle analyse ces épistémologies à partir du point de vue des acteurs du terrain. Chez les enseignants, elle dégage l'absence d'une opposition belliqueuse entre les paradigmes. Les enseignants intègrent les valeurs, les théories de divers paradigmes épistémologiques. Ils sont capables d'opérer des choix et de les assumer. Aussi elle plaide pour l'élimination de l'éclectisme dans l'élaboration d'un programme en s'inspirant d'une grille multiréférentielle opérationnelle. Une telle conclusion ne peut que souligner l'importance de la classe, véritable lieu d'apprentissage de nouvelles connaissances et espace didactique autour de multiples expériences. Pour toute discipline, la géographie en particulier, après les finalités de l'objet d'apprentissage, il faut recentrer le processus sur la formation des enseignants qui demeure un enjeu crucial : elle doit bénéficier de différentes avancées scientifiques. Ainsi formés, les enseignants seront plus à même d'aider les élèves et de donner un sens à la discipline, au savoir construit socialement en classe.

Depuis trente ans, les experts ont montré que la France est marquée par une série de réformes des programmes. Dans le chapitre dix, François Audigier fait le point sur l'élaboration des programmes en intégrant les acquis des recherches pédagogiques et didactiques dans l'élaboration du

curriculum. À ce stade, il lui paraît utile de citer l'exemple de l'éducation civique. En effet, ce thème interpelle la vie scolaire, l'organisation et la régulation des relations humaines au sein des établissements scolaires. Sans faire un travail d'historien, l'auteur n'en fixe pas moins les paramètres chronologiques à l'intérieur desquels s'effectue son témoignage d'acteur engagé à divers titres dans le domaine de l'éducation civique. Il est important de préciser que, ce qui est repensé ici, c'est l'enseignement secondaire, le collège, où sont regroupés des élèves de 11 à 15 ans. C'est à ce niveau que les changements en matière d'éducation se sont avérés les plus importants, malgré un fonctionnement chaotique du système éducatif français. Selon l'auteur, l'éducation civique apparaît comme le domaine scolaire le plus instable, le plus directement en écho aux débats d'ordre politique, social et culturel qui ont cours en France. Ce travail convie à s'interroger fortement sur le paradigme épistémologique dominant, le socioconstructivisme, à l'intérieur duquel s'inscrivent le discours et les réformes de programmes scolaires dans les nombreux pays industrialisés en général, et en France en particulier. L'épistémologie socioconstructiviste apparaît comme un paradigme qui a ouvert des perspectives nouvelles de l'apprentissage. Cependant, elle n'est pas garante des pratiques efficaces en matière d'enseignement. Force est d'admettre que ce point de vue met en relief les mêmes réserves exprimées par Suzanne Laurin autour des modèles d'inspiration socioconstructiviste au cours de la même période.

BIBLIOGRAPHIE

- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teach, Changing Times : Teachers' Works and Culture in Post-Modern Age*, London, Cassell Publishers Limited.
- Kuhn, T. (1983). *La structure des révolutions scientifiques*, Paris, Flammarion.
- Le Boterf, G. (2001). *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Éditions d'Organisation.
- Lessard, C. et M. Tardif (2000). *Le travail enseignant au quotidien*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*, New York, Basic Books.