
L'évaluation de la réforme... Quelle réforme ?

Régine Pierre

est professeure titulaire à la Faculté des sciences de l'éducation
de l'Université de Montréal

Introduction

Pour emprunter le titre d'un livre publié récemment par mon collègue Claude Lessard (2004), en lançant une réforme aussi profonde que celle que nous vivons présentement, le ministère de l'Éducation de l'époque avait certainement une obligation de résultat. Mais de quel résultat parlons-nous ? Avons-nous suffisamment de raisons de penser que cette réforme n'a pas seulement été une réforme de papier ?

1. Une réforme de papier

Revenons en 1995 au moment du lancement des États généraux sur l'éducation par le ministre Jean Garon. Outre des motivations politiques, le gouvernement péquiste avait-il des raisons sérieuses pour entreprendre cette réforme ? Au dire de ses concepteurs, nous n'avions pas le choix si le Québec voulait entrer dans le concert des nations à l'aube du troisième millénaire. La Belgique, la France et la Suisse avaient ouvert la voie, clamaient-ils. Avions-nous les mêmes raisons que ces pays d'imposer à notre système d'éducation un bouleversement aussi profond ? Surtout, avons-nous eu raison de calquer notre réforme sur les leurs alors que depuis 30 ans nous nous étions plutôt enlignés sur les pays anglo-saxons et les États-unis ? Une étude

internationale sur les niveaux de littératie des enfants du primaire et du secondaire parue en 1996 plaçait la Belgique francophone au 24^e rang sur les 31 pays qui avaient participé à l'étude (Lafontaine, 1996). Il faut dire que la Belgique n'avait pas entrepris de réformes de son système d'éducation aussi profondes que celles que nous avons connues depuis le rapport Parent, il y a 40 ans. Surtout, en Belgique, comme en Suisse et en France, la formation des enseignantes et des enseignants n'a pas encore gravi les marches de l'université.

Le curriculum que l'on allait essayer de nous vendre était fondé sur un modèle inconnu produit par un auteur peu connu, qui, outre quelques années dans l'enseignement secondaire, n'avait pas été directement impliqué dans les programmes de formation des maîtres.

Chez nous, la création des facultés des sciences de l'éducation à partir de 1965 et leur implication dans les réformes successives, particulièrement la grande réforme de 1979, avaient permis de faire reculer l'enseignement traditionnel, du moins au préscolaire et au primaire. Dans l'étude citée antérieurement, le Canada¹ se classait au 15^e rang, mais il se classait au 2^e rang dans une autre étude internationale parue la même année (Statistique Canada, 1995), avant la Suisse francophone qui participait également à cette étude. Ce qui restait très préoccupant toutefois, c'est le 30 à 40 % d'enfants qui ne complétaient pas leur secondaire et l'écart qui ne cessait de se creuser entre les enfants de milieux défavorisés et les autres. Grâce aux transformations issues du rapport Parent, nous avons presque atteint l'objectif de l'accès à l'éducation pour tous. Grâce à la réforme de 1979, nous avons développé des approches et des méthodes d'enseignement fonctionnelles, centrées sur le développement de compétences² (Pierre-Joly, 1978 ; Pierre, 1984 ;

¹ Seule la Colombie-Britannique avait participé.

² L'objectif du Nouveau programme de français de 1979 était de développer la compétence à communiquer, objectif qui devait être atteint par le développement d'habiletés de communication en plaçant les enfants dans des situations significatives et variées de communication. En lecture, cet objectif se traduisait par amener les enfants à lire des textes variés !

ministère de l'Éducation, 1979). Grâce au PPMF³ et au PPMM, nous avons formé les enseignants à l'application des nouveaux modèles d'enseignement qui se développaient dans les départements de didactique. Il fallait maintenant atteindre l'objectif de la réussite pour tous et, pour cela, réajuster le balancier qui avait été trop loin dans le sens des approches fonctionnelles en reléguant au second plan l'enseignement des connaissances (Pierre, R. 2003a). Le ministère de l'Éducation avait ciblé le bon objectif, mais il n'avait pas choisi les bons moyens de l'atteindre. Les concepteurs de la réforme ont fait l'impasse sur 30 années d'évolution de notre système d'éducation et 30 années d'évolution de la recherche et de la formation des enseignants.

Quatre ministres succéderont à Jean Garon à la barre de la réforme, dont Pauline Marois et François Legault qui hériteront de la responsabilité de l'implanter au primaire. Mais derrière ces ministres, un homme tiendra le gouvernail : Robert Bisaillon que le ministre Garon avait nommé président de la Commission des États généraux. Lors du lancement de la réforme en 2000, Robert Bisaillon tentera de convaincre aussi bien les universitaires que les enseignants que le curriculum découlait des États généraux. Mais dans un article du journal *L'Agora* paru en septembre 1996, le philosophe Jacques Dufresne écrivait : « Dès que les noms du président et de la vice-présidente de la Commission des États généraux furent connus, on avait déjà de bonnes raisons de croire que les jeux étaient faits ». Tout observateur averti de la scène de l'éducation ne pouvait que craindre qu'il ait raison, même s'il ne partageait pas nécessairement son analyse⁴.

Que s'est-il passé entre 1996 et 2000 ? À part le plan publié en 1997 dans lequel le ministère annonçait les grands axes de la réforme, peu de choses filtraient. Pas de débats, pas de réelles consultations, même du côté universitaire. Le curriculum que l'on allait essayer de nous vendre était fondé sur un modèle inconnu produit par un auteur peu connu, qui, outre quelques années dans l'enseignement secondaire, n'avait pas été directement impliqué dans les programmes

³ Programmes de perfectionnement des maîtres en français et en mathématiques.

⁴ Voir le n° 100 de *Vie pédagogique* (1996) pour comprendre que le modèle choisi par le ministère avait commencé à être diffusé avant le dépôt du rapport des États généraux sur l'éducation.

de formation des maîtres. Ancien enseignant, ce n'était pas non plus un spécialiste reconnu en psychologie cognitive et encore moins en didactique. Pourtant, ce modèle que choisira le ministère et sur lequel les fonctionnaires développeront la première mouture du curriculum (ministère de l'Éducation, 1999) annonçait la fin de l'enseignement et prétendait faire des enseignants des experts en cognition. Au-delà de nombreuses erreurs d'interprétation des théories auxquelles elles se référaient, les naïvetés et les formules alambiquées, les publications qui le présentaient traduisaient des faiblesses scientifiques majeures en plus d'une méconnaissance évidente des modèles et des pratiques d'enseignement (Noiseux, 1997, 1998 ; Noiseux, Richard et Bissonnette, 1996 ; Bissonnette et Richard, 2001⁵) :

Dans un effort de reconceptualisation de l'acte d'enseignement-apprentissage et de ce que devraient en être les résultats sur le plan d'une formation fondamentale, nous avons pris appui sur cinq paradigmes pour élaborer un cadre conceptuel qui pourrait servir de modèle et de contexte à l'intervention éducative. Ainsi, les paradigmes de l'éducabilité cognitive, du constructivisme, de l'approche systémique, des sciences de la cognition (neurosciences, linguistique, épistémologie, psychologie cognitive) et de la métacognition nous ont permis de construire une approche intégrant les principaux courants qui existent dans le monde de l'éducation. (Noiseux, Richard et Bissonnette, 1996).

Rechercher un modèle unique qui puisse intégrer tous les autres modèles et chapeauter tout un curriculum relevait d'une vieille utopie. Un des principes scientifiques fondamentaux qui vaut pour toutes les sciences est que la validité d'un modèle théorique est toujours limitée par son objet d'étude (Pierre, 1990).

Le ministère cédera finalement aux critiques des experts. Le curriculum qui sera officiellement implanté en 2001 avait subi quelques remaniements malheureusement insuffisants pour lever les confusions conceptuelles et les incohérences qui le traversent (ministère de l'Éducation, 2001).

⁵ Soulignons que ces auteurs ont publié récemment un livre (Bissonnette, Richard et Gauthier, 2005) dans lequel ils remettent totalement en question les orientations qu'ils défendaient alors.

2. Une réforme imposée

Les enseignantes et les enseignants ont maintes fois reproché au ministère de l'Éducation depuis 2000 de les avoir écartés de cette réforme. Contrairement à d'autres pays qui ont misé sur leur engagement, le Québec ne les a pas seulement exclus, mais il les a méprisés. Dans une conférence de presse qu'il donnait pour le lancement du curriculum, le ministre Legault qualifiait les membres de l'Alliance des professeurs de Montréal de « dinosaures » et « d'empêcheurs de tourner en rond » ; le premier ministre Bouchard renchérissait en chambre en les accusant de paresseux et en remettant en question leur conscience professionnelle : « Certains, disait-il, l'aiment moins, parce que ça prend plus de travail... ». Aucune dissidence n'allait être tolérée. Avant même que la réforme ne soit implantée, le débat était clos.

Que ce soit le constructivisme, le cognitivisme ou la pédagogie par compétences, tous ces modèles issus de la psychologie et de la sociologie du travail font fi du rôle central que jouent les connaissances dans l'apprentissage.

Cinq ans après son implantation, malgré un changement de gouvernement, le bras de fer se poursuivait et le gouvernement libéral faisant toujours la sourde oreille aux revendications légitimes des enseignants, leur imposait une convention collective qui ne tenait aucunement compte des impacts majeurs de la réforme sur les conditions d'enseignement. Tout comme le gouvernement précédent, il ignorait les demandes répétées des enseignants pour une formation appropriée (Fortier, 2004). Leurs revendications étaient d'autant plus justifiées que, contrairement à la réforme de 1979, le ministère de l'Éducation avait exclu les universités de la formation continue. Par ailleurs, le plan de formation à l'enseignement qu'il avait imposé aux facultés des sciences de l'éducation pour la formation initiale ignorait la formation que les enseignants en exercice avaient reçue et les expertises durement accumulées depuis leur création :

En ce sens, les adaptations apportées à la formation des maîtres ne découlent pas tant d'une évaluation systématique de la réforme effectuée au cours de la dernière décennie que d'une volonté d'harmoniser la formation à l'enseignement avec les changements en cours dans les écoles du Québec (Martinet, Raymond et Gauthier, 2001).

Faisant fi du fait qu'en accédant à l'université, les professeurs des facultés des sciences de l'éducation avaient acquis la liberté « académique », le ministère de l'Éducation pensait pouvoir leur imposer d'endoctriner les futurs enseignants à l'application de cette réforme. Tous seront convoqués par Robert Bisailon à une grand-messe au cours de laquelle les prophètes de la réforme allaient leur révéler la « Vérité » : quelles que soient leurs orientations, leurs spécialisations, leur expérience et leur expertise, ils allaient devoir former non plus des enseignants, mais des médiateurs, non plus des experts des matières scolaires, mais des experts en cognition. Le paradigme de l'enseignement était dépassé et ceux qui ne feraient qu'évoquer l'idée de la nécessité de l'enseignement seraient eux-mêmes déclarés dépassés. Il faudrait dorénavant adhérer au paradigme de l'apprentissage (Tardif, 1998), comme il faudrait adhérer au constructivisme, au cognitivisme, à la pédagogie par objectifs, à la pédagogie par projets, à la pédagogie coopérative, autant de supposées innovations que le ministère sortait de son chapeau comme si elles étaient compatibles les unes avec les autres et qu'il suffisait de les amalgamer pour former un tout cohérent (Carbonneau, Legendre, 2002).

3. Une réforme de château de cartes

Rien de tout cela n'avait été validé. Les vrais constructivistes savent qu'il est possible de transposer le constructivisme à l'enseignement des mathématiques et des sciences⁶, mais qu'il n'a aucune application à l'enseignement de la langue qui occupe pourtant la majeure partie du temps d'enseignement au primaire. Ceux qui, en plus, sont cognitivistes savent que ces deux paradigmes n'ont pas les mêmes fondements épistémologiques et que, de ce fait, leur transposition à

⁶ Je laisse aux didacticiens des mathématiques et des sciences le soin de le démontrer.

l'éducation a des conséquences bien différentes. Quant au concept de pédagogie par compétences, c'est un élargissement inconsideré du concept de pédagogie fonctionnelle qui était le fondement de la réforme de 1979 (Godard et Pierre, 2000). Il est emprunté à l'éducation aux adultes et il a été utilisé pour justifier d'orienter les finalités de l'éducation fondamentale sur les besoins du marché du travail (Barnett, 1994 ; Perrenoud, 1997 ; Rey, 1996). Son application au primaire et au secondaire général fait fi de l'histoire de l'éducation et de l'évolution des finalités de l'éducation fondamentale. Si jusqu'au début du XX^e siècle, alors que les enfants ne fréquentaient l'école que quelques années, l'éducation primaire, puis l'éducation secondaire devaient, en plus des connaissances de base, donner une certaine formation aux petits métiers, comme le disait Célestin Freinet (1967), ce n'est plus le cas depuis que la scolarisation obligatoire a été établie jusqu'à l'âge de 16 ans, c'est-à-dire depuis le milieu du XX^e siècle. Depuis lors, la finalité première de l'école primaire est de donner à tous les enfants l'éducation qui leur permettra de se développer harmonieusement et de poursuivre leur scolarisation au moins jusqu'à la fin du secondaire, ce qui inclut l'enseignement des connaissances aujourd'hui jugées fondamentales.

Penser que des enfants puissent apprendre à lire et à écrire par eux-mêmes, sans enseignement, relève du mythe.

Au-delà de ces incohérences, il y a le trou béant de l'absence des didacticiens et des enseignants qui ont été traités comme des sous-fifres auxquels on laissait la responsabilité de traduire en pratique les « idées généreuses de tous ces penseurs de l'éducation », comme le disait encore Freinet⁷ (1967) :

⁷ Parmi les concepteurs de la réforme au primaire, on ne retrouve aucun spécialiste du primaire, aucun spécialiste en didactique, aucun spécialiste en didactique du français alors que le français est la seule matière que l'on retrouve du préscolaire au collégial et que c'est la matière qui occupe le plus de place dans la grille-horaire, que la maîtrise de la langue orale et écrite a un impact majeur sur la réussite dans les autres matières scolaires, sans parler de l'importance de la langue pour le développement de la personne et l'importance du français pour le renforcement de l'identité québécoise.

Tous ces penseurs semaient à tout vent le bon grain d'une éducation libérée, mais ce n'était pas eux qui grattaient la terre où allait germer la semence, ni qui avaient mission de butter et d'arroser les jeunes plants, en les accompagnant avec sollicitude jusqu'à la fructification... (p.13)

Que ce soit le constructivisme, le cognitivisme ou la pédagogie par compétences, tous ces modèles issus de la psychologie et de la sociologie du travail font fi du rôle central que jouent les connaissances dans l'apprentissage. Si le constructivisme ne peut s'appliquer à l'apprentissage de la langue, c'est que la langue, qu'elle soit orale ou écrite, est une construction de l'homme dont les règles de fonctionnement ont été déterminées par de nombreux facteurs : anatomiques, neurologiques, épistémologiques, historiques, sociaux, politiques, idéologiques et religieux. Les règles de la langue ne sont pas logiques. Elles sont, pour une large part, le résultat de conventions sociales construites sur de longues périodes de l'histoire. Si elles comportent une part de logique, c'est une logique linguistique. Par ailleurs, la langue est en constante évolution tout comme les règles qui la gouvernent.

Penser que des enfants puissent apprendre à lire et à écrire par eux-mêmes, sans enseignement, relève du mythe (Pierre, 2003a). En fait, derrière le masque du constructivisme, le modèle qui sous-tend cette réforme est bien davantage un modèle idéaliste. Tout comme Platon qui en est le père, les concepteurs de ce curriculum semblent croire que les connaissances préexistent, qu'elles ont une existence propre en dehors du monde et des individus, qu'elles sont immuables et innées. Pour reprendre l'image de Platon, « elles seraient inscrites dans l'âme de chacun de nous à la naissance comme les lettres sur la tablette de cire des écoliers ». Tout comme Platon également, ils semblent supposer qu'il suffit que les enseignants fassent dialoguer les enfants à la manière de Socrate, son maître, pour qu'ils prennent conscience qu'ils possèdent ces connaissances :

La médiation est l'espace temps d'une relation de réciprocité entre un enseignant, porteur d'une culture et de savoirs, et un apprenant qui, lui, se caractérisant par ses acquis, cherche à établir le rapport qu'il désire entretenir avec cette culture et ces savoirs. Par l'interaction

de l'enseignant et de l'apprenant, dans leur négociation de sens, se crée la trame dans et par laquelle s'établit une même compréhension du monde. Cette trame d'échanges d'idées, de dialogues et de partages permet non seulement à l'apprenant d'acquérir les outils intellectuels et conceptuels de sa culture, mais aussi de maîtriser des savoirs auxquels il n'aurait pas eu accès sans l'aide du médiateur. (Noiseux, Richard et Bissonnette, 1996)

Autrement dit, avec le modèle du médiateur que suppose également ce que Tardif appelle le paradigme de l'apprentissage, on est revenu au premier modèle d'éducation. J'exagère? On nous dit que les compétences sont des savoir-faire qui mobilisent des connaissances. En même temps, on nous dit que les enseignants ne doivent plus enseigner des connaissances, mais qu'ils doivent laisser les enfants les construire eux-mêmes. Si l'on ne leur enseigne plus les connaissances, où les enfants vont-ils les trouver et comment vont-ils savoir que les connaissances qu'ils construisent sont justes? Ce sont ces questions fondamentales qui ont amené Platon à supposer que les connaissances étaient innées. Mais à l'innéisme est aussi associé le déterminisme. Pour celui que l'on considère comme le père de l'éducation, tous les hommes ne naissent pas avec la même âme, dès lors, pourquoi perdre son temps avec ceux qui ont *une âme de moindre qualité*? Ce premier modèle d'éducation présupposait également que seuls ceux qui avaient *une âme bien née* avaient droit à l'éducation.

**Si l'on ne leur enseigne plus les connaissances,
où les enfants vont-ils les trouver et comment vont-ils savoir
que les connaissances qu'ils construisent sont justes ?**

C'est à ces postulats qui sous-tendaient le modèle platonicien qu'Aristote s'est opposé et c'est pour tenter de résoudre cette opposition qui était au cœur de l'évolution de l'épistémologie⁸ depuis des

⁸ Partie de la philosophie qui s'intéresse à l'acquisition et au développement des connaissances à travers l'histoire. Piaget supposait qu'il y avait un parallélisme entre le développement des connaissances chez l'enfant et leur développement à l'échelle de l'humanité.

siècles que Piaget a développé le constructivisme. Ce n'était pas un pédagogue et encore moins un didacticien, mais un épistémologue. Sa théorie n'avait aucunement pour but d'expliquer l'apprentissage scolaire ni même l'apprentissage, en général. C'était une théorie du développement. Par ailleurs, s'il a accordé autant d'importance à l'activité de l'enfant dans le développement cognitif, c'est parce qu'il s'intéressait à l'acquisition des connaissances sur le monde physique et c'est parce qu'il s'intéressait à ce type de connaissances qu'il a assimilé le développement cognitif au développement de la pensée logicomathématique (Piaget, 1967). Il est important de rappeler également que, pour supposer que les enfants puissent construire les connaissances par eux-mêmes, il fallait qu'il croit, comme Einstein et la plupart des scientifiques de son temps, que l'ordre du monde physique est prédéterminé et immuable, croyance que la science moderne a profondément remise en question.

Ces caractéristiques indissociables du constructivisme auxquelles s'ajoute l'idée centrale de stades de développement expliquent que les psycholinguistes et autres spécialistes des sciences langagières se sont très vite rendu compte que le constructivisme ne leur était d'aucune utilité. En ce qui concerne l'apprentissage de la langue, l'objet d'apprentissage, qu'il soit oral ou écrit, ne peut être manipulé au sens piagétien du terme pour la simple raison que c'est un objet cognitif qui fait partie intégrante de l'homme et dont il se sert, par ailleurs, pour construire ses connaissances. La langue est donc à la fois objet d'apprentissage et outil d'apprentissage. Par ailleurs, comme nous l'avons dit plus tôt, l'acquisition de la langue ne fait pas appel à des processus logicomathématiques. Il faut savoir, en outre, que la théorie de Piaget n'est plus enseignée dans les facultés de psychologie, même à l'université de Montréal où elle occupait une place importante dans les années soixante-dix et même à l'Université de Genève où Piaget a enseigné pendant presque toute sa carrière. Seuls quelques adeptes en sciences de l'éducation la maintiennent d'actualité. Il faut savoir également que si Piaget a occupé une place importante dans la psychologie européenne, dans les pays anglosaxons et aux États-unis, il n'est considéré que comme un, parmi une cinquantaine de grands psychologues qui ont marqué le XX^e siècle. Les autres sont majoritairement des cognitivistes.

Or, contrairement au constructivisme, le cognitivisme a pris la langue et, particulièrement, la lecture comme un de ses objets d'étude privilégiés et il fait une place déterminante aux connaissances et à la mémoire dans l'apprentissage. Comme l'écrivait Roger Schank (1982), l'un des pionniers du cognitivisme, sans mémoire et sans connaissances antérieures, aucun apprentissage n'est possible. Il faut savoir toutefois que, sous le concept de cognitivisme, se cachent différents modèles. Celui qui a inspiré Noiseux, Bissonnette et Richard, le modèle de John, R. Anderson (1980), n'a jamais été validé auprès de jeunes enfants et n'a jamais été expérimenté en milieu scolaire. Pour Gardner (1985), même pour la psychologie, le modèle d'Anderson reste un modèle formel et strictement théorique.

Le principal obstacle à l'évaluation de cette réforme reste toutefois la faible validité scientifique de ses fondements et l'absence de soutien et de formation adéquate des enseignants.

Comme l'écrivent Zimmerman, Daniels et Hyde (2005), les réformateurs sont rarement des spécialistes de l'enseignement, ce qui explique le peu de cas qui en a été fait dans les réformes et toutes ces aberrations que l'on peut lire sur l'inutilité des méthodes d'enseignement ou même sur le fait que les approches et les méthodes d'enseignement ne sont pas liées aux modèles qui sous-tendent une réforme (Carbonneau et Legendre, 2002). Que l'on nous explique alors pourquoi on a dépensé des millions de dollars pour développer un nouveau curriculum si éloigné des besoins des enseignantes et des enseignants et surtout des besoins des enfants qui étaient prioritairement ciblés par cette réforme.

Conclusion

En ignorant les acquis des 30 dernières années dans la conception de la réforme 2000 et en faisant l'impasse sur l'état de la situation aussi bien dans le milieu que dans les facultés des sciences de l'éducation au moment de l'implantation de la réforme, le ministère de

L'Éducation a rendu impossible toute évaluation sérieuse. Le principal obstacle à l'évaluation de cette réforme reste toutefois la faible validité scientifique de ses fondements et l'absence de soutien et de formation adéquate des enseignants. À cela s'ajoute une autre question fondamentale. Quand a commencé cette réforme ? Ainsi, certains seraient déjà prêts à évaluer la réforme au primaire, en prétextant qu'elle a été lancée il y a cinq ans sur la seule foi du calendrier d'implantation du ministère établi en 2000. Or, si l'on tient compte que la première mouture du curriculum a été remaniée de façon significative, ce n'est pas en 2000, mais en 2001 que l'on doit situer le démarrage de la réforme. Même là, si l'on tient compte que les méthodes d'enseignement pour le premier cycle n'ont été prêtes qu'en 2002-2003, c'est plutôt en 2003. Si l'on considère, par ailleurs, qu'à partir de 2004 jusqu'en décembre 2005 les enseignants ont boycotté les activités culturelles comme mesure de pression dans leurs négociations avec le gouvernement et que le développement de la culture constitue l'un des apports positifs de cette réforme, peut-on alors vraiment prétendre que cette réforme a été implantée ?

Bibliographie

- ANDERSON, J. R. (1983). *The Architecture of Cognition*, Cambridge, Mass. : Harvard University Press.
- BARNETT, R. (1994) *The Limits of Competence. Knowledge, Higher Education and Society*, Bristol, P.A. USA, The society for Research in Higher Education and Open University Press.
- BISSONNETTE, S. et M. RICHARD (2001). *Comment construire des compétences en classes*, Montréal, Chenelière, McGraw-Hill.
- BISSONNETTE, S. et M. RICHARD (2005). *Échec scolaire et réforme éducative. Quand les solutions proposées deviennent la source du problème*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.

- CARBONNEAU, M. et M. F. LEGENDRE (2002). « Pistes pour une relecture du programme de formation et de ses référents conceptuels », *Vie pédagogique*, n° 123, p. 12-17.
- DUFRESNE, J. (1996) « L'impasse consensuelle ». L'Agora, vol. 4, n° 1. [http://agora.qc.ca/reftext.nsf/Documents/Education--Limpasse consensuelle par Jacques Dufresne](http://agora.qc.ca/reftext.nsf/Documents/Education--Limpasse%20consensuelle%20par%20Jacques%20Dufresne)
- FORTIER, J. (2004). *Pour ne pas crouler sous le poids de la réforme*, lettre de la présidente de la Fédération des syndicats de l'enseignement (CSQ) à ses membres, Québec, juin.
- FREINET, C. (1967). *Les techniques Freinet de l'école moderne*, Paris, Librairie Colin.
- GARDNER, H. (1985). *The Mind's New Science : A History of the Cognitive Revolution*, N. Y. Basic Books.
- GODARD, L. et R. PIERRE (2000). « La définition des objectifs du Nouveau programme : un problème didactique ». *Québec français*, n° 119, p. 46 à 49.
- LAFONTAINE, D. (1996). *Performance en lecture et contexte éducatif. Enquête internationale menée auprès d'enfants de 9 et 14 ans*, Bruxelles : De Boeck.
- LESSARD, C. et Ph. MEIRIEU (dir.). *L'obligation de résultats en éducation*, Québec : PUL et Paris : De Boeck, 2004.
- MARTINET, A. M., D. RAYMOND et C. GAUTHIER (2001). *La formation à l'enseignement : Les orientations ; les compétences professionnelles*, Québec, ministère de l'Éducation.
- Québec (Gouvernement du). Ministère de l'Éducation (1979). *Programme d'étude primaire : français*. Québec, Direction des programmes, Service du primaire.

- Québec (Gouvernement du). Ministère de l'Éducation (1999). *Prendre le virage du succès ensemble. Première version du curriculum*, Québec : le ministère.
- Québec (Gouvernement du). Ministère de l'Éducation (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Version approuvée*. Québec : le ministère.
- NOISEUX, G., M. RICHARD et S. Bissonnette (1996). « Un référentiel pédagogique pour l'enseignement par médiation », *Vie pédagogique*, n° 100, p. 26-29.
- NOISEUX, G. (1997). *Les compétences du médiateur pour réactualiser sa pratique professionnelle*, Sainte-Foy, MST Éditeur.
- NOISEUX, G. (1998). *Les compétences du médiateur comme expert de la cognition. Tome 2*, Sainte-Foy, MST Éditeur.
- PERRENOUD, Ph. (1997)². *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF.
- PIAGET, J. (1967). *Biologie et connaissance*, Paris, Gallimard.
- PIERRE-JOLY, R. (1978). *Programme de développement psycholinguistique. Livre du maître*, Montréal, Commission des écoles catholiques de Montréal.
- PIERRE, R. (1984). « Apprendre à communiquer au préscolaire », *Québec français*, 56, p. 38-43.
- PIERRE, R. (1990). « Réflexions sur les fondements d'une didactique de la lecture », dans *L'actualité de la recherche en lecture*, BOYER, J.H., M. LEBRUN (dir), Cahiers scientifiques de l'Acfas, n° 71, 1990, 351 p.

- PIERRE, R. (1994) « Savoir lire aujourd'hui : de la définition à l'évaluation du savoir-lire », dans BOYER, J.Y., DIONNE, J.P. RAYMOND, P. (dir.). *Évaluer le savoir-lire*, Montréal, Éditions Logiques.
- PIERRE, R. (2003a). « Le grand dérapage ou les dessous des réformes de l'éducation. Revue critique du livre de Nicole Gagnon ». *Recherches sociographiques*, 44 (1), p.165-174.
- PIERRE, R. (2003b). « Entre alphabétisation et la littératie : les enjeux didactiques. » *Revue française de linguistique appliquée*, VIII (1), p. 121-136.
- REY, B. (1996). *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF.
- SCHANK, R. (1982). *Dynamic Memory : a Theory of Reminding and Learning in Computers and People*, N. Y. Cambridge University Press.
- Statistique Canada (1995). *Littératie, économie et société*, Ottawa.
- TARDIF, J. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre pédagogique*, Paris, ESF.
- ZIMMERMAN, S., H. DANIELS et A. HYDE (2005) *Best Practices: Today's Standards for Teaching and Learning in America's Schools*, Portsmouth, N. H. Heinemann.