

Hellenic Mathematical Society  
International Journal for Mathematics in Education

## RÉFORME CURRICULAIRE EN MATHÉMATIQUES AU QUEBEC SOUS L'ANGLE DU CONTRAT SOCIAL: UN EXEMPLE DE DÉMOCRATISATION DU DESIGN CURRICULAIRE

**Nadine Bednarz**, Université du Québec à Montréal,  
[descamps-bednarz.nadine@uqam.ca](mailto:descamps-bednarz.nadine@uqam.ca)

**Jean-François Maheux**, Université du Québec à Montréal,  
[maheux.jean-francois@uqam.ca](mailto:maheux.jean-francois@uqam.ca)

**Résumé :** La récente modification du curriculum en mathématiques au Québec s'inscrit dans une réforme majeure pour l'école primaire et secondaire, touchant simultanément à l'ensemble des programmes d'études ainsi qu'à l'organisation scolaire. Dans cette communication, nous présentons l'analyse que nous avons réalisée du processus de conception, de mise en œuvre et de régulation de cette réforme curriculaire en mathématiques, telle qu'elle a été pensée et vécue par les acteurs qui ont participé à son élaboration. Il en ressort une vision organique, systémique, participative, ouverte et même aporétique du design curriculaire. Cette analyse nous permet non seulement de mieux comprendre le sens que prend la démocratisation de l'enseignement des mathématiques dans ce processus de réforme curriculaire ainsi que dans le curriculum qui en résulte, mais également d'apprécier de façon positive les nombreuses protestations soulevées par cette réforme.

### **Introduction**

Divers efforts ont été entrepris à travers le monde pour s'émanciper du modèle « top down » de conception curriculaire, démocratiser ce design, accorder plus de place et de responsabilités à ceux qui ont en charge la mise en œuvre de ces curricula (voir notamment Abrantes, 2004; Fiorentini, 2011). Cette réflexion sur le degré d'ouverture du design curriculaire nous semble centrale au regard des questions portant sur "l'enseignement des mathématiques et la démocratie".

*HMS i JME, Volume 4. 2012*

La réflexion que nous proposons ici trouve son ancrage chez Rousseau. Dans son célèbre ouvrage sur le Contrat social, il se donne comme ambition de « chercher si, dans l'ordre civil, il peut y avoir quelque règle d'administration légitime et sûre, en prenant les hommes tels qu'ils sont, et les lois telles qu'elles peuvent être ... [tentant] d'allier toujours, dans cette recherche, ce que le droit permet avec ce que l'intérêt prescrit, afin que la justice et l'utilité ne se trouvent point divisées. » (Livre I, Préambule).

Pour Rousseau, une telle règle suppose l'existence d'un « pacte social » au service de l'intérêt général, et dont le fondement est la souveraineté du peuple, qui elle-même n'est possible que si chacun accepte de renoncer à sa « liberté de nature » au profit de la « liberté civile » que lui assurerait la société. Un tel pacte s'offre comme une des bases de la démocratie. Étudier les évolutions curriculaires en mathématiques dans une perspective de contrat social suppose dès lors de se livrer à une enquête qui aille au-delà des textes et argumentations officiels pour reconstruire des dynamiques complexes auxquelles contribuent, de façon plus ou moins visible, une diversité d'acteurs et de communautés. Notre analyse de la réforme curriculaire récente en enseignement des mathématiques au Québec est une tentative en ce sens.

*Les objectifs poursuivis par notre étude visent* : d'une part, à retracer, au plan structurel, le processus de conception de la réforme du curriculum d'études en mathématiques, la manière dont a été pensée sa mise en œuvre et son accompagnement, ainsi que sa régulation et, d'autre part, à cerner comment celui-ci a été vécu par quelques-uns des acteurs impliqués.

### **1. Quelques repères méthodologiques**

L'analyse s'appuie sur un ensemble de données touchant à différents aspects du processus (conception, mise en œuvre, accompagnement, régulation). Une étude documentaire nous a permis de retracer le processus au fil du temps et ses éléments clés (Carpentier, 2010 ; Comité conseil sur les programmes d'études, 2007 ; Commission des programmes d'études, 1998-a,b, 1999, 2002, 2005-a, 2005-b, Inschauspé, 2007 ; Gosselin et Lessard, 2007 ; MEQ, 1996, 1997, MELS, 2008, 2010). Par ailleurs, des entrevues individuelles menées avec des enseignants ayant participé à la conception du programme de mathématiques au secondaire, nous ont permis de cerner ce processus de l'intérieur, du point de vue des acteurs y ayant participé.

Dans un second temps, cette analyse a servi de base à une réflexion autour du contrat social, sous le thème de la « réussite pour tous » en mathématiques : une démocratisation de la réussite qui constitue la visée

principale de cette réforme mais dont, nous allons le voir, la signification demeure ouverte.

## **2. Quelques balises pour situer cette réforme curriculaire.**

Le Québec a connu deux réformes majeures de son système éducatif, la première dans les années 60. Au fondement de cette réforme se trouvait l'idée d'une école accessible à tous. La seconde s'est mise en route suite à de nombreux constats « d'inégalités » dont cette l'école se faisait le lieu, sinon l'outil : décrochage, filières élitistes, etc. (Robert et Tondreau, 1997). Démarrant dès 1995, avec Les « États Généraux de l'Éducation », par une vaste consultation populaire sous le thème de « l'égalité des chances » et « de la réussite pour tous », elle donnera lieu à une ambitieuse réforme du système éducatif. Tous les programmes allaient être modifiés du primaire au secondaire, et ce dans tous les domaines. Nous rappelons ici quelques-unes des étapes importantes de ce processus:

- Mise en place, à la suite du rapport final de la Commission des États Généraux sur l'Éducation (1996), d'un groupe de travail sur la réforme du curriculum (Réaffirmer l'école, 1997);
- Création dès 1997 par la ministre de l'Éducation, dans la foulée de la recommandation de ces deux groupes, de la commission des programmes d'études qui jouera un rôle important dans le processus de design curriculaire;
- Conception des programmes prise en charge, dans chacune des disciplines, par un comité de rédaction. Cette conception, dans le cas des mathématiques, sera appuyée par de multiples consultations auprès d'autres enseignants, mais aussi de didacticiens, et autres intervenants.

La mise en œuvre de ces programmes en mathématiques s'étalera de 1999, pour le programme du primaire, à 2008, pour le programme du second cycle du secondaire, programme présentant, pour les deux dernières années de ce second cycle, un parcours de différenciation avec 3 séquences possibles (Culture technique société; Technico sciences; sciences naturelles).

Ce processus de design curriculaire, on l'entrevoit dans ce qui précède, est donc extrêmement complexe, puisqu'il renvoie à de multiples acteurs, à plusieurs ordres d'enseignement, à une réforme des programmes qui touche simultanément plusieurs disciplines, à une vision transversale de l'ensemble des programmes (ce que l'on appellera le « programme des programmes »), à une coordination à de multiples niveaux. C'est ce dont nous essaierons de rendre compte afin de comprendre les assises des évolutions curriculaires

actuelles en mathématiques et de dégager, dans ces nouvelles manières de penser le design curriculaire, des indicateurs de changement de « contrat social ».

### 3. Quelques éléments mis en évidence par l'analyse

Succinctement, l'analyse montre que le processus examiné s'installe sur une longue durée (1995-2008) avec des chevauchements entre les différents moments de conception, de mise en oeuvre, voire de régulation, et ce dans un esprit de *continuité*. Une *vision systémique et organique* s'impose tout au long du processus (qui échappe aux seules mathématiques) permettant d'assurer *une certaine* cohérence à l'ensemble de cette réforme. Cette cohérence suit le *fil directeur* de la « réussite pour tous », mais de manière non normative: une cohérence, continuité, qui semble porter sur *l'esprit* des grandes orientations émergeant des premiers cycles de consultation-synthèse. On aura ainsi à coeur d'assurer l'implication de multiples acteurs (d'horizons et milieux différents) dans une logique *participative* plutôt que simplement consultative: tous étant appelés à *contribuer* aux différents moments du processus à la formulation de ce que cette réussite peut signifier. Un rôle important est joué par les enseignants (on parle de leur expertise comme *professionnels* de terrain), en particulier dans l'écriture du programme de mathématiques, le texte étant par ailleurs soumis à de nombreux autres enseignants et conseillers pédagogiques au cours du processus de construction, mais aussi dans une consultation plus large au regard de sa faisabilité.

On note aussi la présence d'un processus d'accompagnement important, avec beaucoup de moyens, et conçu de manière à ce que les enseignants et les conseillers pédagogiques (aussi les directions d'école) *s'approprient* le curriculum mis par écrit, le réinventent, poursuivant jusque dans l'implantation ce qu'on pourrait qualifier de modèle hybride (Carpentier, 2010) entre l'approche « top down » (où un quelconque comité déciderait et imposerait « sa » réforme) et « bottom up » (dans laquelle les changements, venus des pratiques elles-mêmes, seraient inscrits dans les programmes). Cette ouverture par l'appropriation de ce programme et de ses fondements s'inscrit dans l'ensemble d'une démarche où la recherche d'un consensus ne s'est jamais présenté comme un idéal à atteindre.

Le curriculum ainsi construit se présente comme un objet frontière (Star et Griesemer, 1989), agissant comme interface entre différentes communautés, leur permettant de s'articuler, de se coordonner, sans pourtant faire consensus. L'objet frontière a cette particularité d'appartenir

(mais pas en propre) à chacun des groupes à travers lesquels il est transigé en même temps qu'il est un point d'intersection de ces différentes pratiques (Bowker and Star 1999): compréhensible par chacun sans devoir être entièrement compris et accepté par tous, objet de médiation et de négociation des intentions, des visées, ou des visions qui se rencontrent alors que différentes communautés l'utilisent (Corcoran 1992; Fujimura 1988). C'est ce rôle que semble bien jouer le programme de mathématiques en construction, dans le cas du processus de design curriculaire analysé. Le curriculum traverse en effet, tout au long du processus, les frontières de différentes communautés : enseignants des comités restreints de rédaction et des comités élargis, didacticiens des mathématiques et formateurs universitaires réunis lors des consultations, intervenants autres, membres de la Commission des programmes d'études. Il révèle, ce faisant, différentes manières de voir ce curriculum, d'en parler, d'interpréter son contenu, d'en faire sens.

#### **4. Quelques éléments de discussion en termes de contrat social**

Le changement dans les orientations de l'école québécoise d'une politique « d'accessibilité » à une mission de « réussite pour tous » n'est pas seulement énoncée tout au long du processus que nous avons étudié: *il est vécu par les acteurs*. Ainsi, cette démocratisation ne concerne pas que les élèves mais aussi les enseignants, et tous les acteurs impliqués. En effet, on va voir cette image de l'enseignant (du conseiller pédagogique, du directeur) expert mise à contribution dans le design du curriculum en mathématiques comme texte (Pinar, Reynolds, Slattery et Taubman, 1995), mais aussi dans la classe, ce que Aoki (1993) appelle le « curriculum vécu » (c'est ce que révèle l'analyse de sa mise en œuvre).

Le projet de réforme de l'enseignement que nous avons examiné se révèle en fait bien plus qu'un simple effort de refonte du curriculum en mathématiques. Il s'agit d'un projet de société qui, au delà même du programme, s'inscrit dans une entreprise collective de signification à propos « d'une école de la réussite ». Cette visée, clairement énoncée dès le début de ce grand mouvement comme étant l'un de ses fondements, n'est pas traitée autour d'une définition imposée. Elle sera au contraire construite et reconstruite au fur et à mesure que le processus progresse. Le processus est ainsi ouvert au débat, mettant à contribution différents acteurs (différentes visions, expériences, horizons), se donnant les moyens de faire signifier l'idée de réussite en mathématiques. Il ne s'agit donc pas du terme d'un « contrat social » établi, auquel tous sont appelés à souscrire, un contrat dont

la signature marque le moment d'une adhésion. C'est au contraire l'écriture elle-même qui devient la marque d'une contribution, d'une convocation, d'une construction de la société.

La métaphore de l'écriture, qui nous conduit sur les traces de Derrida (e.g. 1967), évoque ainsi le devoir d'écriture face aux différences, et l'aménagement d'un espace de liberté (une logique de réappropriation par les personnes ressources, les enseignants en mathématiques) et l'importance accordée au temps de l'action. On retrouve dans cette vision ce que nous avons appelé ailleurs le curriculum comme « prétexte » (plutôt que comme « texte »): l'occasion d'une *rencontre* avec l'autre (Maheux et al., sous presse).

### Références

- Abrantes, P. (2004). L'innovation curriculaire en éducation de base au Portugal. Dans P. Jonnaert, D. Masciotra (Eds.) *Constructivisme, choix contemporains*, (pp 37-49). Presses de l'Université du Québec.
- Aoki, T. (1993). Legitimizing lived curriculum: re-mapping the curricular landscape. *The Journal of Curriculum and Supervision*, 8(3), 255-268
- Bowker, G. C. & Star, S. L. (1999) *Sorting Things Out: Classification and Its Consequences*. MIT Press: Cambridge, MA.
- Carpentier, A. (2010). *Étude de la mise en œuvre du curriculum québécois du primaire, de 1997 à 2003*. Thèse de doctorat en éducation. Université de Montréal
- Maheux, J.F., Swanson, D. & Khan, S. (sous presse). From Text to Pretext: An Ethical Turn in Curriculum Work. In T. Mason & R.J. Helfenbein (Eds.), *Ethics and International Curriculum Work: The Challenges of Culture and Context*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Pinar, W. & Reynolds, W. (Eds.) (1992). *Understanding Curriculum as Phenomenological and Deconstructed Text*, New York: Teachers College Press,
- Robert, M., Tondreau, J. (1997). *L'école québécoise. Débats, enjeux et pratiques sociales. Une analyse sociale de l'éducation pour la formation des maîtres*. Montréal : CEC.