

Entrevue avec Pr. Clermont Gauthier, juin 2026

Clermont Gauthier est professeur émérite à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Figure marquante des sciences de l'éducation au Québec, il a consacré plusieurs décennies à l'étude de la pédagogie, de la formation des maîtres et des fondements de l'enseignement. Son ouvrage *Esquisse d'une théorie de la pédagogie*, publié une première fois en 1997, a récemment fait l'objet d'une deuxième édition revue et augmentée corédigée avec Steve Bissonnette et Jean-Marie Van der Maren. Dans cet essai ambitieux, les auteurs proposent une réflexion de fond sur la nature de la pédagogie, sur les tensions idéologiques qui traversent le monde de l'éducation ainsi que sur la possibilité d'identifier, au-delà des modes et des slogans pédagogiques, certaines pratiques d'enseignement davantage susceptibles de favoriser les apprentissages. Je me suis entretenu avec Clermont Gauthier à l'occasion de la parution de cette nouvelle édition.

Frédéric Morneau-Guérin : Dans l'avant-propos signé par Jean-Marie Van der Maren, la célèbre formule de Pascal – « le cœur a ses raisons que la raison ne connaît point » – sert à introduire l'idée d'une tension entre bons sentiments et rationalité dans le monde de l'éducation.

À vous lire, on croit comprendre que certaines approches pédagogiques bénéficient d'une adhésion très forte parce qu'elles paraissent plus humaines, plus respectueuses de l'enfant ou plus généreuses dans leurs intentions, alors que d'autres approches – davantage associées, à tort ou à raison, à la transmission, à l'autorité intellectuelle du maître ou à l'ancrage culturel – suscitent spontanément souvent davantage de méfiance.

Comment expliquez-vous cette dynamique ? Qu'est-ce que cela révèle, selon vous, de la manière dont le monde de l'éducation en vient à associer certaines conceptions pédagogiques à l'humanisme, à l'émancipation ou au respect de l'élève, et d'autres à des représentations beaucoup plus négatives ?

Et jusqu'à quel point les débats pédagogiques contemporains vous semblent-ils influencés non seulement par des considérations empiriques, mais aussi par des réflexes moraux, des sensibilités ou même certaines représentations idéalisées de ce que devrait être l'école ?

Clermont Gauthier : Je crois qu'il faut d'abord reconnaître que l'éducation n'est jamais un domaine moralement neutre. L'école comme institution éducative touche à ce que nous avons de plus précieux : les enfants, la culture, l'avenir collectif, la justice sociale. Ces valeurs, sujettes à des débats permanents, peuvent se transformer en finalités pour l'école dans société donnée. Pour nous, la science ne peut déterminer les finalités à poursuivre à l'école et c'est à la société de le faire. Cependant, à une finalité donnée pour l'école, il faut choisir des moyens appropriés et efficaces pour l'atteindre. L'enseignement fait partie de ces moyens et quand je parle d'enseignement, je veux dire la pédagogie, la manière d'enseigner, les stratégies qu'un enseignant mobilise pour atteindre des buts éducatifs fixés

à l'école par la société. À partir de là on peut convoquer la science pour déterminer quels moyens deployer et si ceux proposés permettent réellement d'atteindre les résultats attendus.

Kessler (1964) dont nous reprenons les thèses nous aide à comprendre ce jeu d'infiltration de valeurs romantiques dans le discours pédagogique avec l'apparition de la pédagogie nouvelle. En fait, au tournant du XIX^e siècle (vers 1880 en Angleterre notamment) et nous ajouterions durant tout le XX^e siècle, un combat féroce s'amorce au sujet de l'école et de la pédagogie. Certes il y avait des critiques légitimes à adresser à l'école et à la pédagogie de cette époque : verbalisme, méconnaissance de la psychologie de l'enfant, autoritarisme. Mais cette critique a été l'amorce d'un mouvement, l'*école nouvelle*, véritable rouleau compresseur qui a duré tout le XX^e siècle. Désormais, l'expression *pédagogie traditionnelle*, sera affublée d'une connotation normative et péjorative par les partisans de l'école nouvelle qui perdure même encore de nos jours. Si les partisans de la pédagogie nouvelle ont été nombreux (et fort différents les uns des autres) tout au cours du XX^e siècle (Neill, Montessori, Freinet, Dewey, Freire et de nombreux d'autres), ils partagent néanmoins un trait commun : s'opposer systématiquement à la pédagogie traditionnelle.

À la suite d'une analyse approfondie des discours des pionniers de la pédagogie nouvelle, Kessler (1964) fait judicieusement remarquer, que la critique adressée à la pédagogie traditionnelle est manichéenne, polémique, rhétorique et ne comporte pas d'assise empirique. En effet, souligne-t-il, comme on ne trouve aucune étude historique rigoureuse de la pédagogie traditionnelle proposée par les partisans de la pédagogie nouvelle, ses caractéristiques et ses origines varient selon les auteurs, certains la font remonter au Moyen Âge, d'autres jusqu'à Aristote. Il semble que tous se soient entendus pour la dénoncer, mais que personne n'ait vu la nécessité de soumettre son analyse à l'épreuve des faits et de la vérification systématique rigoureuse. En fait, la question importante est de savoir qui au juste propose la pédagogie traditionnelle ? Les adeptes de la pédagogie nouvelle ne manquent pourtant pas de critiquer la pédagogie traditionnelle et la dénoncent comme si c'était une doctrine vivante, appartenant à un auteur ou à des auteurs particuliers, comportant des arguments précis, située à une époque donnée et ayant eu lieu dans un lieu déterminés. Mais la réalité est tout autre, ils n'en savent rien.

Les partisans de la pédagogie nouvelle ont créé de toutes pièces un personnage maléfique et en ont fait une doctrine encore vivante. Comme ils critiquaient une école et un enseignement dont les auteurs étaient par définition absents, ils avaient beau jeu de lui composer le visage qu'ils voulaient. *Ils ont ainsi créé une caricature à laquelle ils ont donné le nom de pédagogie traditionnelle et surtout ils l'ont utilisée comme repoussoir pour mieux faire valoir la posture pédagogique nouvelle qu'ils privilégiaient.* Comme par enchantement, tous les défauts ont été logés du côté de ce qu'ils ont appelé la pédagogie traditionnelle et toutes les vertus appartenaient à la pédagogie nouvelle. Disons qu'arrangée ainsi avec le gars des vues, l'affaire était entendue : « À ce tribunal on n'admet pas de témoins, on les ignore même. Ou plutôt les juges eux-mêmes sont témoins pour autant que, ayant été eux-mêmes élèves de l'école traditionnelle, ils estiment avoir été lésés dans leur développement naturel. Ils sont donc partie plaignante, témoins et juges à la fois. » (Kessler, 1964, p. 31.)

Cette rhétorique de la pédagogie nouvelle a opéré avec une incroyable efficacité de persuasion. Se centrer sur l'enfant, se mettre à son écoute, s'assujettir à ses besoins et

intérêts est vu comme une condition incontournable de son développement harmonieux. En effet, on prescrit que les méthodes et les programmes scolaires gravitent autour de l'enfant au lieu que celui-ci tourne autour d'un programme arrêté par des adultes en dehors de lui (Bloch, 1973). Pourquoi ? Parce que, soutient-on en bons héritiers de Rousseau, l'enfant est fondamentalement bon. « [Parce que] sa nature le pousse à faire ce qui est nécessaire à sa croissance. Ces poussées vitales [...] sont des leviers naturels de son activité, à chaque étape de son développement. » (Chatelain et Cousinet, 1966, p. 21) Dans cette perspective, l'enfant, le *s'éduquant* comme on disait au Québec dans les années 1970, saurait naturellement ce qui est bon pour lui. Comme une plante, l'enfant a un « destin » propre qui oriente son développement. Ces propos sur la nature de l'enfant ont évidemment des répercussions importantes sur le rôle du professeur. En effet, si l'enfant doit s'épanouir du dedans vers le dehors, alors il faut que l'adulte, désormais relégué en périphérie, évite d'intervenir en lui imposant quelque chose qui soit contraire à son désir naturel. Le maître cesse donc d'être celui qui transmet le savoir ; son rôle désormais excentré consiste plutôt à répondre aux besoins et intérêts de l'enfant en mettant celui-ci toujours au centre de ses préoccupations.

Pour moi, la plus intéressante critique faite à ce discours a été réalisée au cours des années 1970-80 dans le cadre le projet *Follow Through* aux États-Unis. Il y avait alors une vingtaine d'approches pédagogiques en concurrence pour obtenir du financement et on voulait savoir quelle était celle qui produisait les meilleurs résultats au regard des apprentissages de base, des habiletés intellectuelles et des dimensions socio-émotionnelles. Parmi ces approches pédagogiques, la majorité correspondait à des variantes de la pédagogie nouvelle. Les résultats ont montré sans aucune ambiguïté, que le *Direct Instruction* a dominé toutes les autres dans toutes les catégories mesurées. Il faut souligner que le *Direct Instruction* est une approche très structurée qui emploie des leçons scriptées. Pour le dire autrement, cette approche correspond à tout ce que le discours de la pédagogie nouvelle abhorre.

D'autres travaux de recherche sur l'efficacité comparée de différentes pédagogies menées au cours des années quatre-vingt nous ont permis d'établir de manière presque constante la supériorité des approches structurées sur les approches par découverte.

Mais les discours généreux ont la vie dure. Nous pensons que le discours *constructiviste* depuis les années 1980 appartient aussi à cette mouvance initiée par les partisans de la pédagogie nouvelle. Il se centre encore sur l'enfant à qui le maître ne peut rien transmettre, mais l'assiste dans la construction de son savoir. Pourtant la question la plus importance est ailleurs et consiste à chercher à savoir comment l'aider à construire son savoir. Or, quand on mesure et compare des approches pédagogiques par découverte et d'autres plus systématiques comme l'enseignement explicite, on a tôt fait de réaliser qu'un enseignement structuré est nettement plus efficace pour favoriser l'apprentissage des élèves.

Il en va de même pour la *pédagogie différenciée* qui, fondée aussi sur une vision romantique, est présentée comme une panacée et pourtant se butte à des difficultés réelles d'implantation concrète. Là aussi, un enseignement structuré commun à tous les élèves auquel on prévoit un soutien particulier pour ceux qui sont en difficulté fait encore mieux que les tentatives farfelues pour différencier à partir des intelligences multiples ou des styles d'apprentissage.

Cela fait environ cent-cinquante ans que le discours de la pédagogie nouvelle est martelé sans cesse dans le paysage éducatif au point de devenir un véritable truisme. Il fait pour ainsi dire partie de nos vies depuis toujours. Sa durabilité nous fait sans doute oublier que c'est un aussi discours qui doit être soumis à l'épreuve des faits. Le problème commence lorsque cette idéologie romantique se transmue en preuve. Une intention généreuse n'est pas forcément une stratégie d'enseignement qui deviendra efficace. Une pédagogie qui se présente comme plus bienveillante, plus respectueuse de l'enfant ou plus émancipatrice peut très bien, dans les faits, laisser davantage d'élèves dans l'échec si elle ne leur donne pas explicitement les moyens d'apprendre. Elle peut reposer sur une représentation idéalisée de l'enfant et sur une méfiance excessive à l'égard du maître qui enseigne et qui se soucie aussi d'instruction et de l'éducation de ses élèves. On a souvent confondu respect de l'enfant et retrait de l'enseignant. Le retrait du maître ne libère pas forcément l'élève. Il peut même abandonner les plus fragiles à leurs ressources initiales, c'est-à-dire à des inégalités déjà présentes. Or, enseigner explicitement n'est pas nier l'élève : c'est prendre au sérieux le fait qu'il ne possède pas encore les savoirs, les stratégies et les repères qui lui permettront de devenir véritablement autonome. Il y a là, à mes yeux, une conception très exigeante et moralement saine du respect de l'élève.

Enfin, la seule manière de s'y retrouver un tant soit peu est de mesurer rigoureusement si les stratégies d'enseignement proposées par les réformateurs permettent d'atteindre les fins poursuivies. Autrement, on se laissera bernier une fois de plus par leurs élans généreux et les discours moraux, et déçus par les effets stériles pour encore des décennies.

FMG : Depuis plusieurs années, une minorité de critiques – souvent très virulents – reprochent aux facultés d'éducation de se draper dans le langage de la science sans toujours en respecter pleinement les exigences méthodologiques.

Or, parmi les critiques les plus sévères de cette prétention scientifique, certains soutiennent également qu'enseigner relèverait de toute façon davantage d'un art que d'une science. Mais cette idée soulève elle-même une difficulté importante. Car si l'enseignement est avant tout un art, sur quels critères peut-on alors juger de la valeur d'une pratique pédagogique ? Ne risque-t-on pas d'ouvrir la porte à une conception où chaque démarche se vaut essentiellement pourvu qu'elle soit originale, cohérente ou sincèrement assumée par l'enseignant, indépendamment de son efficacité réelle à susciter des apprentissages ?

Comment situez-vous personnellement l'enseignement entre l'art, la technique et la science ? Croyez-vous qu'il existe aujourd'hui un véritable socle de stratégies pédagogiques objectivement mieux étayées que d'autres par la recherche ? Et jusqu'où une approche scientifique de l'éducation peut-elle réellement nous permettre de distinguer les pratiques qui favorisent effectivement les apprentissages de celles qui séduisent surtout par leur discours ou leurs intentions ?

CG : Votre question pose exactement le problème auquel nous avons tenté de répondre dans notre ouvrage.

À la fin des années 1980, j'ai appris l'existence du Groupe Holmes, un regroupement de doyens de facultés d'éducation de grandes universités américaines. Ils ont mis de l'avant

le concept de *knowledge base for teaching* (KB) que nous avons traduit dans notre ouvrage par « *base de connaissances pour enseigner* ». Comme je n'en avais jamais entendu parler auparavant, je me suis donc mis à ratisser la littérature anglo-saxonne sur la recherche en enseignement et j'ai examiné ce concept de *knowledge base* qui m'intriguait, à la fois en ce qui concerne sa définition, son contenu et la méthode utilisée pour le déterminer. Cela a donné lieu à la première édition en 1997 de *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Dans cet ouvrage, nous avons pu définir et circonscrire en partie le contenu de cette base de connaissances pour enseigner. Oui, il existe autre chose que des discours normatifs et exhortatifs en enseignement. Il est possible de s'appuyer sur des résultats de recherches empiriques qui éclairent ce que les enseignants chevronnés font dans leurs classes pour planifier, enseigner, évaluer les apprentissages, gérer la conduite des élèves et faciliter leur réussite scolaire et éducative. Formaliser par la recherche une base de connaissances pour enseigner permettrait selon ces chercheurs de réinvestir ces résultats en formation initiale des enseignants et partant, d'améliorer leur enseignement et la réussite des élèves. Comme nous étions en plein cœur d'une époque constructiviste en éducation, cet ouvrage n'était pas dans l'air du temps et il n'a eu aucun écho.

Nous venons, presque trente années plus tard, d'apporter plusieurs modifications importantes dans la deuxième édition parue en mars dernier et intitulée *Esquisse d'une théorie de la pédagogie. Stratégies d'enseignement validées en classe et à l'école*, ouvrage écrit en collaboration avec S. Bissonnette et J.-M. Van der Maren.

En un mot, la structure de la pédagogie y est présentée comme celle d'un édifice de trois étages : 1^{er} niveau, la base de connaissances ; 2^e niveau, la réflexion sur l'action ; 3^e niveau, le tact pédagogique.

Comenius, pasteur protestant du XVII^e siècle exprime à mon sens parfaitement le fantasme pédagogique de tout enseignant : « *Nous avons l'audace, [dit-il], de promettre une Grande Didactique, je veux dire un traité de l'art complet d'enseigner tout à tous. Et de l'enseigner de telle sorte que le résultat soit infailible. Et de l'enseigner vite, c'est-à-dire sans aucun dégoût et sans aucune peine pour les élèves et pour les maîtres, mais plutôt avec un extrême plaisir pour les uns et pour les autres. Et de l'enseigner solidement, et non superficiellement et en paroles, mais en amenant les élèves à la vraie culture scientifique, littéraire et artistique, aux bonnes mœurs, à la piété de cœur.* » (1952, p. 33). N'est-ce pas là l'expression d'une candeur pédagogique magnifique !

Ce propos de Comenius exprime bien le *premier niveau* de l'édifice pédagogique, la base de connaissances que nous recherchions à établir à travers le groupe Holmes, ce que nous appelons désormais *le socle de stratégies pédagogiques validées* par la recherche empirique (*Knowledge base for teaching*). Dans la 2^e édition, nous posons que ce socle de stratégies pédagogiques validées renvoie à un savoir instrumental. La rationalité instrumentale est ce processus de détermination des meilleurs moyens pour atteindre des fins, et ces moyens, révélés par les recherches expérimentales menées dans divers contextes, seraient éventuellement partagés par les membres d'une même profession.

Nous sommes cependant loin de la création d'une science parfaite de l'enseignement comme le désirait Comenius. Enseigner est un métier de relations, la situation pédagogique tissée par un réseau d'actions et de réactions entre le maître et ses élèves comporte

immanquablement un certain degré d'imprévisibilité. On ne peut dire que l'enseignement est une science pure avec des lois fixes. En ce sens, en tant que savoir-faire formalisé par la recherche, l'enseignement peut toutefois s'appuyer en partie sur ce socle de stratégies validées. Cela n'est pas parfait mais peut rassurer un peu Comenius !

Par ailleurs, on ne peut dire non plus que l'enseignement est un art au sens des beaux-arts. Ce serait plutôt un art proche du savoir-faire des Grecs (*technè*) et qui laisse une part au jugement de situation, ce qui se rapproche de la posture plus modeste avancée par Gage (1978), soit celle *d'une base scientifique à l'art d'enseigner*.

En effet, les résultats de recherches sur l'enseignement sont assez probants pour parler désormais de la présence d'un socle de stratégies pédagogiques validées pour enseigner dans un environnement complexe comme la classe et dans lequel l'enseignant peut influencer les résultats des élèves sans pour autant prétendre qu'il puisse contrôler constamment et parfaitement toutes les variables en jeu.

Disons-le sans détour, et au risque de faire sursauter, le *knowledge base* tel que nous le concevons est *un savoir-faire technique, ce sont des « recettes » qu'il faut d'abord maîtriser quand on apprend à enseigner*.¹ Ces « recettes » sont validées au sens où elles ont été testées empiriquement : il y a donc des stratégies d'enseignement plus efficaces que d'autres. Oui, je pense qu'il existe aujourd'hui un socle de stratégies pédagogiques mieux étayées que d'autres et qui facilitent l'apprentissage. Ce socle ne vient pas de simples préférences personnelles ni de modes idéologiques. Il résulte d'un travail rigoureux de recherches sur l'enseignement, notamment des études processus-produit, des protocoles expérimentaux, des méta-analyses et des méga-analyses. Ils montrent que certaines façons de planifier, d'explicitier, de modeler, de guider la pratique, de vérifier la compréhension, de donner de la rétroaction, de gérer le comportement des élèves et d'organiser l'école produisent plus régulièrement de meilleurs apprentissages. On se limite ici au savoir instrumental formalisé par la démarche scientifique, on ne se mêle pas des finalités de l'école. Si l'école adopte comme finalité de montrer à lire aux enfants, ce qui nous intéresse est de savoir quelles sont les meilleures stratégies pour atteindre cet objectif.

L'enseignement explicite illustre bien cette idée. Il ne s'agit pas d'une méthode rigide. C'est un modèle général qui regroupe plusieurs stratégies validées : présenter clairement l'objectif, activer les connaissances antérieures nécessaires, modeler la démarche, soutenir la pratique guidée, vérifier constamment la compréhension, offrir une rétroaction précise, conduire graduellement les élèves vers l'autonomie. Ces gestes sont essentiels en enseignement notamment parce qu'ils respectent les limites de la mémoire de travail et contrôlent la charge cognitive demandée à l'élève facilitant ainsi son apprentissage.

Cependant, l'enseignant peut mobiliser ces stratégies validées dans sa classe, mais pour toutes sortes de raisons, l'apprentissage escompté n'est pas forcément toujours au rendez-vous. Sa journée terminée, lorsqu'il réfléchit sur sa pratique, se rend compte, par exemple, qu'il n'a pas utilisé de contre-exemples pour faciliter la compréhension des élèves qu'il n'a pas vérifié suffisamment leur compréhension par un questionnement ou que les exercices choisis étaient trop difficiles, etc. Sa délibération le conduit alors à opter pour un

¹ Ces stratégies d'enseignement ont fait l'objet d'un ouvrage paru chez Chenelière. Clermont Gauthier et Steve Bissonnette (2023). *Enseignement explicite et données probantes. 40 stratégies pédagogiques efficaces pour la classe et l'école*.

réajustement le lendemain. La pratique réflexive, je la situe précisément à ce *deuxième niveau*, en dehors du temps réel de l'action de la classe, une fois le temps suspendu. Ce concept élaboré par Schön en 1984 a connu un très grand succès dans les facultés d'éducation. Il est même utilisé en tant que critique de la rationalité instrumentale et du *knowledge base for teaching*. À notre avis c'est une erreur, on n'a pas à choisir entre la rationalité instrumentale et l'approche réflexive. Les deux approches ne sont pas antagonistes, mais à la fois nécessaires et complémentaires. Elles n'opèrent cependant pas au même niveau. Le KB cherche à formaliser des stratégies pédagogiques efficaces chez les enseignants alors que l'approche réflexive renvoie à une analyse délibérative de ce qui doit être fait pour améliorer une situation qui n'a pas fonctionné en classe à un moment donné.

Enfin, on aura beau s'appuyer sur le socle de stratégies validées le plus complet possible, raffiner dans le menu détail nos analyses réflexives, puis planifier, délibérer et choisir la meilleure action à entreprendre dans sa classe le lendemain, il restera encore et toujours un espace vide, une part d'imprécision, du mou, du jeu, au moment de l'action même en temps réel. Il y a donc un autre élément, un *troisième niveau*, qu'il ne faut pas oublier : il s'appelle le tact.

Conceptualisé pour la première fois par Herbart en 1802, le tact selon lui « *permet de combler les places laissées vides par la théorie et devient ainsi le régulateur direct de la pratique.* » (Herbart, cité par Tilman 2007, p. 24). Le tact est mobilisé quand il s'agit de saisir immédiatement, d'un « coup d'œil », ce qui se passe et d'agir dans l'instant. Par exemple, sur le plan de l'apprentissage des contenus, Herbart (cité par Tilman 2007) souligne que « *le tact pédagogique consiste surtout à discerner quand il faut abandonner un élève à son allure lente, et quand il convient, au contraire, d'aller vite* » (p. 29). Cette forme de sensibilité immédiate aux choses et aux êtres dans l'action en temps réel permet de saisir promptement, d'un coup d'œil, de reconnaître l'occasion à saisir. Ainsi, le tact ne peut s'appuyer sur l'analyse réflexive forcément trop longue, mais plutôt sur le discernement immédiat, la sensibilité même à la situation au moment où elle a lieu. *C'est à cet endroit précis que je situerais l'art du pédagogue.*

Dans l'interaction avec ses élèves, l'enseignant doit très souvent décider dans l'urgence. En cours d'action, il ne peut arrêter le temps, pour réfléchir, peser le pour et le contre, élaborer un plan d'action, il doit plutôt opérer dans l'instant, car « *[l]e moment favorable, l'intensité nécessaire, le geste approprié, la parole adéquate, l'agir raisonnable, la proximité ou la distance suffisante, la fermeté ou la souplesse adaptée ne renvoient pas à des moyennes statistiques ni à des gestes codés.* » (Gauthier et al. 2026, p. 244) Ces qualificatifs désignent plutôt la place singulière et nécessaire que doit occuper cet ingrédient incontournable, le *tact pédagogique*, comme sensibilité immédiate à ce qui se passe, dans l'interaction quotidienne et constante de l'enseignant avec ses élèves. C'est la partie artistique du métier, mais qui doit venir après le savoir-faire déterminé par la science et à la suite de la pratique en classe qui nécessite toujours des ajustements après coup par la délibération en contexte réel.

FMG : Vous critiquez à plusieurs reprises le fait que les facultés d'éducation soient aujourd'hui largement dominées par la didactique et que tout semble pousser vers toujours plus de spécialisation didactique, au détriment de la pédagogie générale.

Or, pour beaucoup de gens extérieurs au monde des sciences de l'éducation, cette critique demeure assez opaque. Elle risque même d'être reçue avec une certaine indifférence, un peu comme si un constructeur expérimenté nous annonçait gravement qu'il y a désormais trop de clous et pas assez de vis étoilées dans les chantiers de construction. On se dit instinctivement que la distinction est peut-être importante pour les initiés, mais on peine à voir pourquoi elle aurait des conséquences profondes sur la qualité des écoles ou sur les apprentissages des élèves.

Pourquoi cette transformation vous apparaît-elle aussi fondamentale ? Qu'est-ce qu'une faculté d'éducation perd lorsqu'elle marginalise progressivement la pédagogie générale au profit d'une logique de spécialisation didactique ? Et quelles conséquences très concrètes cela finit-il par avoir, selon vous, sur la formation des enseignants, sur leur conception de leur rôle et, ultimement, sur la manière dont les élèves apprennent ?

CG : Votre question demande encore plus de clarté, je vais essayer de vous en fournir quitte à me faire encore plus d'ennemis!

Dans la première édition du livre *Pour une théorie de la pédagogie* publié en 1997, dans lequel on cherchait à identifier une base de connaissances pour enseigner (KB), notre recension des écrits était centrée sur l'enseignement en général et ses effets sur l'apprentissage des élèves et non sur la didactique d'une matière en particulier et de ses effets sur l'apprentissage. Il aurait été trop long pour nous de faire l'inventaire de l'impact de chacune des didactiques. Nous avons écarté aussi les modèles d'enseignement particuliers comme la pédagogie Montessori ou Freinet, par exemple, lesquels impliquent d'autres stratégies qui ne sont pas forcément communes à tous les enseignants. Nous voulions simplement être capables de formaliser ce que font les enseignants d'une classe ordinaire dont les élèves réussissent. Ces enseignants experts mobilisent quelles stratégies lorsqu'ils travaillent avec leurs élèves et qui font en sorte que ces derniers réussissent année après année dans leurs classes et mieux que ceux des autres classes en contexte semblable. Nos résultats ont identifié une série de stratégies pédagogiques qui ont été reconfirmées trente ans plus tard dans la seconde édition. Les enseignants efficaces adoptent des stratégies relativement semblables et très structurées comme l'enseignement explicite pour favoriser la réussite de leurs élèves.

On se rappellera qu'en 2000 le Québec amorçait une importante réforme de son système éducatif qui, sur le plan pédagogique, a abouti à faire la promotion mur à mur du « paradigme de l'apprentissage », c'est-à-dire de la pédagogie par découverte, des projets et du constructivisme.

Nos travaux de recherche allaient directement à l'encontre des prescriptions issues de la réforme et c'est pourquoi avec mes collègues S. Bissonnette et M. Richard, nous avons publié en 2005 un autre ouvrage intitulé *Échec scolaire et réforme éducative: quand les solutions proposées deviennent la source du problème*.

Cet ouvrage présente une synthèse des résultats de recherches empiriques effectuées au cours des trente-cinq dernières années en ce qui a trait à l'efficacité de diverses approches pédagogiques sur la réussite des élèves. Les différentes études analysées montrent l'impact positif des procédés pédagogiques faisant appel à une démarche d'enseignement explicite pour favoriser l'acquisition des savoirs scolaires, et ce, pour toutes les catégories d'élèves.

Selon les auteurs de la réforme, pour prendre le « virage du succès » d'après le slogan de l'époque, il fallait opérer un changement pédagogique radical et passer du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage. Pourtant les recherches que nous avons répertoriées révèlent que les propositions pédagogiques faisant la promotion du « paradigme de l'apprentissage » mises de l'avant par nos réformateurs ont, par le passé, conduit à une importante augmentation du taux d'échec des élèves dans les systèmes scolaires où elles ont été implantées.

Mais qui fait la promotion du paradigme d'apprentissage, de la pédagogie par découverte, du constructivisme ? Au temps de la réforme québécoise, le constructivisme était le discours dominant en éducation et il était résolument valorisé et promu par les *didacticiens*. Pour ces derniers, peu importe la discipline, le discours est à peu près toujours le suivant : l'enfant construit son savoir et si on veut qu'il l'apprenne et le retienne, il faut le mettre en situation de le découvrir. C'est ainsi que le même procédé est à peu près équivalent dans toutes les didactiques : ne pas transmettre le savoir mais plutôt le faire découvrir si on veut que les élèves apprennent. Or, nous n'avons pas trouvé de recherches empiriques sérieuses soutenant cette affirmation. Avec les meilleurs élèves la découverte peut parfois fonctionner, mais pour tous les autres, en fait la grande majorité, les résultats sont mitigés peu importe la matière et le degré scolaire. La raison est simple : on demande à des novices de découvrir alors qu'ils ne possèdent les connaissances fondamentales nécessaires pour faire ce qui est davantage à la portée des experts.

Pourquoi les didacticiens font-ils la promotion du paradigme d'apprentissage ? Osons quelques hypothèses. La première raison est qu'ils n'en mesurent pas ou rarement les effets de manière systématique. Ils conçoivent et proposent des séquences didactiques sans pour autant les évaluer rigoureusement. Quand on ne mesure rien ou de manière non rigoureuse, on risque de s'illusionner et de continuer à faire ce qu'on faisait en pensant que cela fonctionne. La deuxième hypothèse est que bon nombre d'entre eux n'ont jamais enseigné dans une classe du primaire ou du secondaire et mis à l'épreuve leur discours. Formés dans les disciplines de référence dont ils sont des experts, ils ne voient pas forcément la différence entre leur formation dans la discipline d'origine et son enseignement. Par exemple, être un chimiste, d'une part, et enseigner la chimie au secondaire, d'autre part. Le contenu, la chimie, ne change pas, mais le contexte d'application ne relève pas tant de la chimie que des sciences sociales, c'est-à-dire une classe avec des élèves ayant des niveaux de compréhension et de motivation différents. Cet élément est nouveau et complexe pour qui est parachuté en enseignement.

Par ailleurs, il faut mentionner que depuis une trentaine d'années les didacticiens se retrouvent quasiment entre eux dans les institutions de formation. Dans un article publié dans la *Revue française de pédagogie*, Avanzini (1997) signale que le terme « pédagogie » a été banni en France en 1967 (Arrêté du 11 septembre) et on a retenu à la place le label « sciences de l'éducation ». La *didactique*, nouvelle « science de l'éducation », aura désormais tout ce qu'il faut sur le plan politique pour prendre son envol. Elle aura été la grande gagnante des réformes de la formation des enseignants tant et si bien que les didactiques et leurs sous-domaines se multiplieront au cours des années subséquentes dans les programmes de formation. Pour le français : didactique de la lecture, de l'écriture, de la grammaire, de la littérature; pour les mathématiques : didactique de la géométrie, de l'algèbre, des nombres naturels, etc.

D'une certaine manière, la prolifération des savoirs scolaires entraîne la multiplication des didactiques et forcément des didacticiens qui pullulent dans les facultés et reconduisent naturellement la même conception du paradigme d'apprentissage qu'ils partagent. Donc répétition *ad nauseam* de la même stratégie d'enseignement, la découverte, qui ne fonctionne pas. Et quand on ajoute à tout cela une remise en question de ce qui a fait notre fonds de commerce (le constructivisme) durant des décennies, on n'est vraiment pas intéressé à se remettre en question.

Alors, quand on est étranger au domaine d'application, la classe, qu'on ne mesure pas les effets de son discours, qu'on occupe la majeure partie des postes dans les institutions de formation, qu'on a martelé pendant des années que le constructivisme était génial, on peut perpétuer sans être inquiet ce qui ne fonctionne pas dans les institutions de formation et même se reproduire à souhait.

Loin de vouloir éradiquer la didactique, nous pensons qu'elle n'occupe pas la bonne place en formation à l'enseignement. En fait, nous sommes amenés à penser que la place de la didactique se situerait davantage dans l'*élaboration du curriculum* que dans l'enseignement proprement dit. En cela nous rejoignons davantage Astolfi (1992) pour qui la didactique est en amont et précède l'action dans la classe. En examinant les obstacles épistémologiques à l'apprentissage d'un contenu par l'élève, les didacticiens peuvent ainsi contribuer à assurer une progression plus fine des éléments du curriculum dans chacune des matières. En revanche, leur contribution demeure encore très faible en enseignement proprement dit puisque généralement ils ne testent pas de manière rigoureuse l'efficacité des dispositifs didactiques qu'ils élaborent dans le contexte de la classe. Bref, centrée sur l'apprenant qui construit son savoir, n'arrivant pas à valider empiriquement les stratégies d'enseignement proposées, la didactique est en quelque sorte un objet qui n'est pas situé dans la bonne chaise dans les programmes de formation des enseignants.

En revanche, la pédagogie, fondée désormais sur les données probantes, orientée vers la recherche des meilleurs moyens pour instruire et éduquer les élèves en milieu scolaire, donc discipline essentiellement instrumentale et non axée sur la recherche des finalités, devrait être ressuscitée dans les institutions et occuper une place centrale dans les programmes de formation. Quand les enseignants n'ont pas été formés aux stratégies pédagogiques validées, la qualité de leur enseignement varie énormément d'une classe à l'autre. Certains s'en sortiront possiblement grâce à leur talent, à leur expérience ou à un bon mentor. D'autres auront besoin de plusieurs années pour se doter de pratiques pédagogiques efficaces. Pendant ce temps, ce sont les élèves qui paient le prix de cette formation lacunaire. Remettre la pédagogie générale au centre, ce n'est donc pas défendre une vieille discipline normative, c'est plutôt centrer la formation sur ce que les enseignants doivent savoir faire pour faciliter réellement l'apprentissage de leurs élèves.

FMG : Confronté à la question « Ministre de l'éducation, quel serait votre premier geste ? », Normand Baillargeon se plaît à raconter qu'il avait répondu avec humour : « je démissionne ». La boutade traduit une certaine humilité (humilité qu'il l'honore par ailleurs) devant l'ampleur et la complexité des problèmes du système éducatif québécois. Mais on ne peut quand même s'empêcher de regretter qu'il ait ainsi esquivé la question, car la réponse d'un intellectuel ayant réfléchi aussi longuement et aussi

profondément aux finalités de l'école et aux dérives du système éducatif aurait sans doute été extrêmement éclairante.

C'est maintenant à votre tour de vous prêter à l'exercice et je vais vous retirer d'emblée toute possibilité de vous réfugier derrière un partage des compétences ou derrière l'idée que les leviers décisifs se trouvent ailleurs : si vous étiez aujourd'hui ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec, quelles seraient les premières transformations concrètes que vous chercheriez à mettre en œuvre ? Et lesquelles vous apparaissent suffisamment fondamentales pour justifier d'en assumer le coût politique, institutionnel ou idéologique ?

CG : Je ne démissionnerai pas tout de suite ! Je vais plutôt profiter de l'occasion pour énoncer quelques propositions et on se chargera bien de me muter prestement ensuite !

J'aime profondément la société démocratique et égalitaire dans laquelle je vis. Je l'aime malgré certains irritants importants qui touchent au domaine de l'éducation. Celui qui mérite une attention spéciale et prioritaire s'appelle l'école à trois vitesses. Cette situation a été dénoncée par le Conseil supérieur de l'éducation dans son rapport de 2016, et reprise par l'institut de recherche et d'informations socioéconomiques en 2017. Le gouvernement en place a préféré mettre le problème sous le tapis. Cela n'a rien réglé bien au contraire. Les écoles primaires et secondaires publiques ont connu une baisse d'effectif respective de 4 % et 5 % au cours des 20 dernières années et durant la même période, l'effectif des écoles privées a quant à lui bondi de près de 20 %. Dans son texte du 16 octobre 2022, A. Plourde de l'IRIS signalait que : « La proportion des élèves du secondaire inscrit·e·s dans un programme particulier du réseau public a augmenté de manière importante au cours des 7 dernières années, et atteint désormais environ 23 %. Au secondaire, ce sont entre 39,5 et 44 % des élèves qui sont retiré·e·s des classes ordinaires du réseau public pour être inscrit·e·s soit à l'école privée, soit dans un programme particulier des écoles publiques. » On ne peut continuer ainsi, il faut stopper au plus tôt cette tendance. Si les conséquences sociales sont inacceptables pour l'avenir des jeunes et la société dans son ensemble, elles sont aussi, importantes pour l'enseignement dans l'école publique. En effet, il y a également des conséquences pédagogiques dramatiques à ce problème de structure. Il est très difficile d'enseigner dans une école où ce n'est pas possible de faire sereinement son travail tellement les autres problèmes d'apprentissage et de comportements y sont prégnants. L'enseignement est un métier à la fois noble et passionnant, il faut y retrouver cette fibre à défaut de quoi on ne sera pas surprise de voir les enseignants quitter le métier.

Je n'ai pas de solutions miracles à ce problème de structure. Certains y ont réfléchi et ont des émis des propositions. Il faut les écouter, en débattre et *agir sans attendre davantage* pour le mieux être de notre société. Pas de doute, la solution fera mal quelque part. Je suis maintenant Ministre, alors j'assumerai mon impopularité ! Voilà pour le problème de structure que j'entends régler.

Mais comme vous le savez, ce qui m'intéresse c'est la pédagogie, alors le reste de mes recommandations aura à voir avec l'enseignement proprement dit. Mon premier geste sera d'installer une règle simple : toute transformation majeure de l'enseignement et de la formation des maîtres doit s'appuyer sur des données probantes et être évaluée sérieusement. À cet égard, je donnerai à l'INEÉ les moyens nécessaires pour qu'il puisse assurer concrètement sa mission.

Je ne vous propose rien de moins qu'une feuille de route pour implanter notre prochaine réforme scolaire fondée sur les données probantes. C'est un concours de circonstances, car mon collègue Bissonnette et moi venons tout juste d'écrire, il y a quelques jours à peine, un ouvrage sur la réforme du Maroc, réforme au cours de laquelle nous avons joué un rôle discret mais néanmoins central en promouvant des stratégies pédagogiques fondées sur les données probantes et dont les résultats préliminaires sont tout simplement époustouflants. (Gauthier et Bissonnette, 2026). Je reprends ici plusieurs éléments des leçons que nous tirons de ce projet.

Feuille de route pour ma réforme de l'enseignement au Québec

Améliorer durablement les apprentissages des élèves exige plus qu'une augmentation des ressources financières ou humaines ou qu'une série de mesures administratives. Les recherches récentes montrent que les investissements en éducation produisent peu d'effets lorsqu'ils ne transforment pas directement les pratiques pédagogiques en classe. Une réforme scolaire efficace doit donc s'appuyer sur des données probantes, un diagnostic rigoureux, un curriculum clarifié, des pratiques d'enseignement validées par la recherche et un accompagnement continu des acteurs impliqués.

À cet égard, la réforme scolaire marocaine constitue une expérience particulièrement riche d'enseignements. Les succès remarquables obtenus dans le cadre du programme-pilote des *Écoles Pionnières* tant au primaire que dans les collèges invitent à se demander quelles leçons peuvent être tirées de cette réforme pour guider d'autres systèmes éducatifs. L'intérêt du cas marocain ne réside pas seulement dans les résultats obtenus, mais aussi dans la manière dont la réforme a été conçue, expérimentée, accompagnée et évaluée.

La présente *feuille de route* vise donc à dégager les principales leçons que nous tirons de la réforme marocaine afin d'identifier les actions à poser afin de mettre en place une réforme scolaire efficace au Québec. Elle met en évidence l'importance d'un message pédagogique clair, d'une pédagogie structurée, d'une remédiation ciblée, de l'enseignement explicite, de la formation des acteurs, du suivi des élèves et de l'évaluation rigoureuse des effets. L'objectif est de proposer une démarche progressive, mesurable et réaliste pour améliorer la qualité de l'enseignement et la réussite des élèves.

1. Poser un diagnostic national

Toute réforme doit commencer par un diagnostic rigoureux de la situation scolaire. Il faut mesurer les apprentissages réels des élèves, les taux d'abandon, les écarts entre régions, entre milieux urbains et ruraux, ainsi que les différences entre groupes d'élèves.

L'expérience marocaine montre l'importance de partir d'un bilan clair : le pays a d'abord constaté une crise majeure des apprentissages, avec une très forte proportion d'élèves ne maîtrisant pas les savoirs fondamentaux à la fin du primaire et du collège. Un tel diagnostic requiert : une évaluation nationale des acquis; une cartographie des difficultés par région, niveau scolaire et discipline; un rapport public de diagnostic; une base de données initiale pour mesurer les progrès futurs. Il est important aussi de situer la performance du pays dans les grandes épreuves internationales.

2. Définir une vision simple et aux effets mesurables

La réforme doit être formulée autour d'un nombre limité d'objectifs nationaux. Nous pourrions, à titre d'exemple, retenir les objectifs suivants : 1- augmenter significativement

la maîtrise de la lecture, de l'écriture et des mathématiques; 2- réduire le redoublement et l'abandon scolaire; 3- réduire les écarts entre les élèves des milieux favorisés et défavorisés. La réforme ne se fondera pas sur des vœux pieux, mais sur des cibles précises et mesurables et ajustée en fonction des performances du système.

3. Choisir le message pédagogique de la réforme

L'approche pédagogique à privilégier est ce que nous appelons le *message pédagogique de la réforme*. Ce message doit être simple, cohérent, validé par la recherche et compris de tous les acteurs.

Le message à privilégier est celui de la pédagogie structurée, composée de deux volets. Au Maroc, il contenait deux volets, ce sera sans doute semblable au Québec. Le premier, centré sur la remédiation vise à combler les lacunes accumulées chez les élèves. Le second, préventif vise à éviter l'apparition de nouvelles lacunes. Il repose sur l'enseignement explicite, avec des objectifs précis, du modelage, de la pratique guidée, de la vérification de la compréhension, de la rétroaction et de la pratique autonome.

4. Mettre en forme le curriculum

Une réforme pédagogique ne peut pas réussir si le curriculum demeure flou, surchargé ou mal organisé. Les critiques habituelles adressées aux curriculums portent sur la surcharge des contenus, les progressions déficientes, les répétitions inutiles et les objectifs trop vagues.

Il faut donc au départ reconstruire le curriculum autour d'objectifs terminaux précis : ce que les élèves doivent savoir et savoir-faire dans chaque matière, à chaque niveau scolaire, à la fin de l'année scolaire.

Dès le départ, il faudra mettre sur pied ce chantier de production du curriculum national, donc clarifier les objectifs par niveau et par discipline; identifier les idées maîtresses; réduire les contenus secondaires; organiser une progression logique des apprentissages; identifier les prérequis; prévoir des évaluations alignées; relier chaque objectif aux leçons, aux exercices et aux activités de remédiation.

5. Produire les outils pédagogiques

La réforme doit fournir aux enseignants des outils concrets. Il ne suffit pas de leur dire d'enseigner autrement : il faut leur préparer des leçons scriptées, des guides, des supports et des évaluations utilisables en classe. Planifier une leçon est nettement plus difficile qu'on le croit. Cela demande du temps et de l'expertise. Il est peut-être temps de faire appel à l'intelligence artificielle qui, si elle est bien guidée, peut ici jouer un rôle fort utile pour aider à formaliser les progressions, générer des leçons scriptées, produire des exercices gradués et vérifier l'alignement entre objectifs, enseignement et évaluation.

Le cas du Maroc montre que le référentiel de l'enseignement explicite et le guide pratique que nous leur avons fournis ont occupé une place centrale dans la réforme. Ils ont servi à former les inspecteurs, les enseignants et à encadrer la production des leçons scriptées. Il faudra s'appuyer sur ces travaux quitte à les compléter le cas échéant.

Parmi les outils à produire (ou à se procurer) nous pensons notamment aux suivants : un référentiel national de pédagogie structurée; un guide pratique de l'enseignement explicite; un guide de remédiation; des leçons scriptées; des cahiers élèves; des évaluations courtes;

des grilles d'observation de classe; des outils de suivi des élèves en difficulté; une banque d'exercices gradués.

6. Former les messagers de la réforme

Si le message est la pédagogie structurée, les *messagers sont les acteurs liées à la diffusion adéquate du message* : équipes de fonctionnaires du ministère de l'éducation, les conseillers pédagogiques, les directions d'écoles et les enseignants qui doivent le diffuser et le mettre en œuvre. L'expérience marocaine montre que la formation des inspecteurs a été un levier majeur. Au Québec, les conseillers pédagogiques joueront ce rôle.

Un système scolaire ne peut pas envoyer des messages contradictoires. Si l'on affirme vouloir la réussite des élèves, mais qu'on laisse les programmes de formation, les documents ministériels, les inspections, les évaluations et les formations locales transmettre des conceptions pédagogiques incompatibles, on produit de la confusion. Il faut diffuser un message clair et des messagers cohérents de haut en bas de la structure. Cela demande du courage politique, car il faut parfois rompre avec des discours installés depuis longtemps dans les institutions.

La formation des messagers pourrait suivre une séquence comme celle-ci : 1- former l'équipe centrale du ministère; 2- former les conseillers pédagogiques et accompagnateurs; 3- former les directions d'école au leadership pédagogique; 4- former les enseignants à l'enseignement explicite et à la remédiation; 5- prévoir des observations en classe et de la rétroaction.

Il importe de *débuter la réforme par la formation continue* plutôt que par la formation initiale universitaire. Les facultés d'éducation, éternels bastions constructivistes, risquent d'être réfractaires et plus lents à transformer leur pratique, mais il faudra prévoir les inclure éventuellement, mais pas pour initier ce projet. Nous y reviendrons.

7. Lancer une expérimentation pilote

La réforme doit commencer dans le milieu scolaire, mais à échelle contrôlée. Il faut choisir des écoles pilotes volontaires, représentatives des régions et des différents milieux socio-économiques.

Des critères de sélection seront à privilégier. Par exemple, le volontariat de la direction; l'engagement d'une forte proportion des enseignants (80 %) et de la direction; la diversité régionale; la représentation des milieux favorisés et défavorisés; la présence d'écoles rurales et urbaines; la capacité minimale de mise en œuvre; l'acceptation d'une évaluation rigoureuse.

Des attestations d'écoles pilotes de la réforme seront attribuées aux écoles volontaires ainsi que certains privilèges à déterminer (matériel et soutien fourni, par exemple)

8. Évaluer avant, pendant et après

Une réforme fondée sur les données probantes doit mesurer ses effets. Les écoles ou classes doivent être évaluées au départ et à la fin du processus d'expérimentation avant toute généralisation. Il faut évaluer trois dimensions : 1- les apprentissages des élèves : lecture, écriture, mathématiques, sciences. 2- la qualité de l'implantation; 3- les effets scolaires plus larges : abandon, redoublement, climat scolaire, engagement, participation.

Dans le cas marocain, la réforme a été évaluée grâce à la participation de plusieurs instances externes qui ont utilisé des dispositifs différents (enquêtes de perception, évaluations externes, mesures d'impact et suivi des résultats des élèves) et produit des données riches et fort utiles.

9. Ajuster avant de généraliser à tout le système

L'expérimentation ne doit pas être une simple vitrine politique. L'évaluation doit permettre d'identifier clairement ce qui fonctionne et d'apporter des correctifs à ce qui doit être modifié.

À titre d'exemple, une série d'éléments à clarifier à la suite de la phase pilote. Les élèves apprennent-ils davantage? Les élèves faibles progressent-ils? Les enseignants appliquent-ils correctement les stratégies? Les outils sont-ils suffisamment clairs? La formation est-elle suffisante? Les directions jouent-elles leur rôle? Les conseillers pédagogiques accompagnent-ils réellement les enseignants? Les écoles rurales disposent-elles des conditions minimales? Les résultats sont-ils assez solides pour justifier l'extension de l'expérience à d'autres écoles ?

10. Généraliser progressivement

La généralisation ne doit commencer que lorsque le modèle est suffisamment stabilisé. Elle doit se déployer par étapes successives, avec de nouveaux conseillers pédagogiques et des enseignants formés avant chaque nouvelle cohorte.

Il faut tenir compte de la règle suivante : dans une réforme on ne généralise pas seulement des outils, on généralise aussi une capacité d'implantation. Chaque nouvelle cohorte doit donc recevoir : une formation préalable, des outils pédagogiques complets, un accompagnement, un suivi des résultats, une évaluation de l'implantation, un soutien ciblé pour les écoles vulnérables.

11. Mettre en place un système national de repérage et de remédiation

La mise sur pied d'un système de repérage, de remédiation et de suivi des élèves en difficulté est essentielle. Ce système doit permettre de repérer rapidement les élèves qui n'ont pas maîtrisé les apprentissages essentiels, de leur offrir une remédiation ciblée, puis de vérifier s'ils progressent.

À titre d'exemple, en voici des composantes possibles : des tests de positionnement, constitution de groupes temporaires selon le niveau réel, des séances de remédiation intensives, du suivi individuel des élèves fragiles, un tableau de bord par école, des interventions supplémentaires pour les élèves persistants en difficulté.

12. Soutenir davantage les écoles vulnérables

La généralisation risque d'affaiblir la qualité de l'implantation si l'accompagnement n'est pas maintenu. Ainsi il faut prévoir la nécessité d'un soutien pédagogique continu, d'un appui matériel et d'un accompagnement ciblé des écoles les plus vulnérables. Cela signifie que toutes les écoles ne doivent pas recevoir exactement le même soutien. Les écoles rurales, ou situées en milieu défavorisé doivent bénéficier d'un accompagnement plus intensif.

13. Améliorer la qualité pédagogique de la formation initiale

Le cas de la formation initiale n'a pas été traité véritablement au Maroc, du moins du temps où nous y sommes intervenus. On ne peut pas dire qu'il y avait une réelle volonté de modifier quoi de ce soit dans leur programme de formation initiale même si la pédagogie structurée était au centre de la réforme pédagogique des écoles du pays.

Un peu partout la formation initiale est comme un État dans l'État et il faut s'y prendre autrement pour y apporter des changements crédibles.

Concrètement, il faut que tous les programmes de formation accordent une place centrale au noyau dur de l'acte d'enseigner : la gestion de l'enseignement des contenus, la gestion de la classe, l'enseignement explicite, la vérification de la compréhension, la rétroaction, la pratique guidée, la pratique autonome, l'enseignement des comportements, la prévention des difficultés et le modèle de Réponse à l'intervention. Il faut revoir la cohérence complète de la formation autour de stratégies pédagogiques validées.

Je pense qu'une INEE fonctionnelle pourrait soutenir la formation initiale en mettant sur pied une évaluation précise des effets de la formation dans les différentes institutions de formation des enseignants du Québec. On a vu dernièrement des professeurs des facultés déchirer leurs chemises à propos de l'embauche d'enseignants non formés dans les facultés. L'argument évoqué était de préserver la qualité de la formation. Mais quelle qualité ? Justement, nous pensons que la qualité n'y est pas actuellement dans les programmes existants. On ne forme pas les futurs enseignants aux pratiques fondées sur les données probantes comme l'enseignement explicite et on est toujours engoncé dans le constructivisme qui ne réussit pas malgré les prétentions des didacticiens à faire apprendre les élèves. Alors cela ne change pas grand-chose si la formation est plus courte pour les non légalement qualifiés dans la mesure où ils sont formés adéquatement au noyau dur de l'enseignement.

Je propose donc qu'on évalue de manière systématique et uniforme les finissants de chacune des institutions lorsqu'ils prennent en charge la classe au cours de leur dernier stage. À partir d'observations, d'entretiens avec les candidats et d'une évaluation de leur valeur ajoutée comme cela est fait au Tennessee (Boyer et Bissonnette, 2025), les données recueillies serviront à évaluer la qualité du programme de formation initiale de l'institution. En cumulant les données, on finira par dresser une carte assez précise des institutions qui forment bien les futurs enseignants et des autres qui n'y arrivent pas et ont besoin de soutien pendant un temps limité. Les résultats seront rendus publics et en mettant les universités en concurrence, cela aura un impact sur les inscriptions voire sur l'autorisation d'émettre des diplômes. Il faudra évidemment consentir les budgets nécessaires pour cet exercice.

Conclusion

La réussite d'une réforme scolaire dépend moins de l'annonce d'un grand changement que de la qualité du message et de sa mise en œuvre par les messagers. Elle exige une expérimentation sérieuse, une évaluation indépendante, des ajustements continus et une généralisation progressive. En ce sens, réformer l'école consiste à construire patiemment une capacité collective : celle d'enseigner plus efficacement, de repérer rapidement les élèves en difficulté, d'intervenir avec précision et de piloter le système à partir des apprentissages réels des élèves. C'est à cette condition qu'une réforme peut dépasser les intentions politiques généreuses pour devenir une amélioration concrète, observable et durable de la réussite scolaire de la génération montante.

Pour moi, l'équité scolaire passe aussi par la qualité de l'enseignement. Bien sûr, l'école ne règle pas seule toutes les inégalités sociales. Mais elle peut les réduire ou les amplifier. Lorsque les pratiques pédagogiques sont laissées au hasard, les élèves les plus favorisés compensent davantage. Les plus vulnérables, eux, dépendent plus directement de la clarté, de la structure et de l'efficacité de l'enseignement reçu.

Voilà pourquoi ces transformations justifient, à mes yeux, un coût politique. Il ne s'agit pas d'imposer une orthodoxie, mais de faire en sorte que la profession enseignante dispose enfin d'un socle commun de savoirs d'action, validés, transmissibles et discutables. C'est à cette condition que l'on pourra relier réellement la recherche, la formation et la profession.

Et j'ai signé à Québec, ce 2 juin 2026,

Clermont Gauthier, Ministre de l'éducation ... et un peu insécure sur son avenir politique !

Bibliographie

- Astolfi, J.-P. (1992). *L'école pour apprendre : L'élève face aux savoirs*. Paris, France : ESF.
- Avanzini, G. (1997). Les déboires de la notion de pédagogie, *Revue française de pédagogie*, Numéro thématique : [Penser la pédagogie](#), Numéro 120, pp. 17-24.
- Bloch, M-A. (1973). *Philosophie de l'éducation nouvelle*. Paris. PUF
- Boyer, Christian et Bissonnette, Steve (2025). [Les programmes de formation en enseignement sont-ils efficaces?](#). *Revista Internacional De Formação De Professores*, 10 (e02500), 1-23.
- Chatelain, F., R. Cousinet, R. (1966) *Initiation à l'Éducation Nouvelle*, Paris, Les cahiers de l'enfance.
- Conseil supérieur de l'éducation, [Remettre le cap sur l'équité, Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016](#), Gouvernement du Québec, septembre 2016.
- Comenius, J.A. (1952). *La grande didactique. Traité de l'art universel d'enseigner tout à tous*. Traduction J.B. Piobetta. Paris : Presses universitaires de France. (Publication originale en 1657).
- Duclos, A.-M et Hurteau, P. (2017), [Inégalité scolaire : le Québec dernier de classe ?](#), Note socioéconomique, IRIS, septembre 2017
- Gage, N.L. (1978). *The Scientific Basis of the Art of Teaching*. New York : Teachers College Press.
- Gauthier, C. (2025). « De la pédagogie traditionnelle à la pédagogie nouvelle » dans Gauthier, C., et Tardif, M. (2025). *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. 5^e édition. Montréal : Chenelière.
- Gauthier, C., et Bissonnette, S. (2023). *Enseignement explicite et données probantes : 40 stratégies pédagogiques efficaces pour la classe et l'école*. Montréal : Chenelière.
- Gauthier, C., et Bissonnette, S. (2026, à paraître). Effets des pédagogies structurées déployées dans la réforme scolaire du Maroc (2e éd.). Lévis : Éditions Les pendules à l'heure.
- Gauthier, C., Bissonnette, S., Van der Maren, J-M. (2026) *Esquisse d'une théorie de la pédagogie. Stratégies d'enseignement validées en classe et à l'école*, Presses de l'Université Laval.
- Gauthier, C., Bissonnette, S. (2022). *Référentiel de stratégies pédagogiques efficaces à utiliser en classe et dans l'école. Un outil pour assurer le succès de la réforme de la formation au Maroc*. 315p.
- Gauthier, C., Bissonnette, S. (2022). *Guide pédagogique sur l'enseignement explicite. Un outil pour accompagner le Référentiel de stratégies pédagogiques efficaces à utiliser en classe et dans l'école*. 76p.
- Gauthier, C., Desbiens, J.-F., Malo, A., Martineau, S., Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.

Herbart, J. F. (2007). *Tact, autorité, expérience et sympathie en pédagogie*. Réédité par J. Tilman. Paris : Économica.

Herbart, J-F. (1894). *Herbart. Principales œuvres pédagogiques*. Traduites en un seul volume par A. Pinloche. Paris : Felix Alcan.

Kessler (1964). *La fonction éducative de l'école : école traditionnelle/école nouvelle*. Éditions universitaires de Fribourg.

Plourde, A. (2022). *Où en est l'école à trois vitesses au Québec ?* IRIS, 19 octobre 2022