Pour l'amélioration continue du curriculum et des programmes d'études

Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2012-2014

Décembre 2014

Conseil supérieur de l'éducation

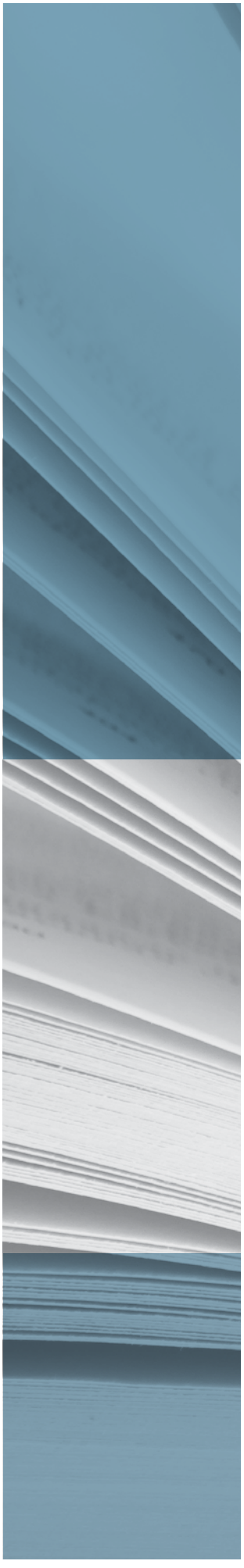
depuis 1964



Vous pouvez consulter ce rapport sur le site Internet
du Conseil supérieur de l'éducation :
www.cse.gouv.qc.ca

ou en présentant une demande
au Conseil supérieur de l'éducation

- par téléphone : 418 643-3851 (boîte vocale)
- par télécopieur : 418 644-2530
- par courrier électronique : panorama@cse.gouv.qc.ca
- par la poste :
  1175, avenue Lavigerie, bureau 180
  Québec (Québec) G1V 5B2



Le Conseil supérieur de l'éducation a confié la préparation de ce rapport à un comité dont la liste des membres figure à la fin du document.

Coordination
Francine Richard

Recherche et rédaction
Francine Richard

Collaboration à la recherche
Nancy Barbeau
Niambi Batiotila
Maxime Steve Bégin
Lynda Gosselin
Marie-France Harvey

Soutien technique
Secrétariat : Linda Blanchet et Michèle Brown
Documentation : Daves Couture
Édition : Johanne Méthot
Informatique : Sébastien Lacassaigne
Révision linguistique : Des mots et des lettres

Conception graphique et mise en page : Bleuoutremer

Rapport adopté à la 621e réunion
du Conseil supérieur de l'éducation, les 25 et 26 septembre 2014.

ISBN : 978-2-550-70940-4 (version imprimée)
978-2-550-71792-8 (version PDF)

© Gouvernement du Québec, 2014

Toute demande de reproduction du présent avis doit être faite au Service de gestion des droits d'auteur du gouvernement du Québec.

Ce document a été produit dans l'esprit de la rédaction épicène, c'est-à-dire d'une représentation équitable des femmes et des hommes.

MONSIEUR JACQUES CHAGNON
Président de l'Assemblée nationale
Hôtel du Parlement
Québec

Monsieur le Président,

Conformément à la Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation (L.R.Q., c. C-60, article 9), je vous transmets le rapport du Conseil supérieur de l'éducation sur l'état et les besoins de l'éducation pour 2012-2014.

Je vous prie d'agréer, Monsieur le Président, l'expression de mes sentiments distingués.

Le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport
et ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science,

Yves Bolduc
Québec, décembre 2014

MONSIEUR YVES BOLDUC
Ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport
et ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science
Hôtel du Parlement
Québec

Monsieur le Ministre,

Conformément à la Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation (L.R.Q., c. C-60, article 9), je vous présente le rapport du Conseil supérieur de l'éducation sur l'état et les besoins de l'éducation pour 2012-2014.

Je vous prie d'agréer, Monsieur le Ministre, l'expression de mes sentiments distingués.

Le président,

Claude Lessard
Québec, décembre 2014

LE CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

Créé en 1964, le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (CSE) est un organisme gouvernemental autonome, composé de vingt-deux membres issus du monde de l'éducation et d'autres secteurs d'activité de la société québécoise. Institué en tant que lieu privilégié de réflexion en vue du développement d'une vision globale de l'éducation, il a pour mandat de conseiller le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport et ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science sur toute question relative à l'éducation.

Le Conseil compte cinq commissions correspondant à un ordre ou à un secteur d'enseignement : éducation préscolaire et enseignement primaire ; enseignement secondaire ; enseignement collégial ; enseignement et recherche universitaires ; éducation des adultes et formation continue. À cela s'ajoute un comité dont le mandat est d'élaborer un rapport systémique sur l'état et les besoins de l'éducation, rapport que le Conseil doit transmettre tous les deux ans au ministre, qui le dépose par la suite à l'Assemblée nationale.

La réflexion du Conseil supérieur de l'éducation est le fruit de délibérations entre les membres de ses instances, lesquelles sont alimentées par des études documentaires, l'audition d'experts et des consultations menées auprès d'acteurs de l'éducation.

Ce sont près d'une centaine de personnes qui, par leur engagement citoyen et à titre bénévole, contribuent aux travaux du Conseil.



TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION 1

PREMIÈRE PARTIE
SE DONNER UNE COMPRÉHENSION COMMUNE DES RÉFORMES DU CURRICULUM ET DES PROGRAMMES D'ÉTUDES 3

CHAPITRE 1 DES PRÉCISIONS SUR LES CONCEPTS LIÉS AU THÈME DE TRAVAIL ET SUR LE CHAMP D'ÉTUDE 4
1.1 Les définitions des concepts liés au thème de travail 4
1.2 L'ampleur du champ d'étude 7

CHAPITRE 2 LE CONTENU DES RÉFORMES DU CURRICULUM ET DES PROGRAMMES D'ÉTUDES AUX SECTEURS DES JEUNES ET DES ADULTES 8
2.1 Le curriculum de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire 8
2.2 Le curriculum de l'éducation des adultes 11
2.3 Des points de convergence entre les réformes des secteurs des jeunes et des adultes 13

CHAPITRE 3 LE RÔLE DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION : ENTRETENIR LE DIALOGUE ENTRE LA SOCIÉTÉ CIVILE ET LE MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION 14
3.1 Le Conseil supérieur de l'éducation : une source d'inspiration des réformes du curriculum et des programmes d'études 15
3.1.1 Une pensée qui appelle une réforme systémique, la légitime et en décline les grandes orientations 17
3.2 Le Conseil supérieur de l'éducation : un observateur critique des décisions ministérielles relatives aux réformes du curriculum et des programmes d'études 20
3.3 Le Conseil supérieur de l'éducation : un accompagnateur attentif de la mise en œuvre des réformes du curriculum et des programmes d'études 25
3.4 Les fondements des réformes de l'éducation, du curriculum et des programmes d'études 26

CHAPITRE 4 LA DÉMARCHE DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION : UNE ANALYSE DE LA CONDUITE DES RÉFORMES DU CURRICULUM ET DES PROGRAMMES D'ÉTUDES 27
4.1 Une démarche axée sur la conduite des politiques publiques en éducation 27
4.2 La recension de quelques expériences d'évaluation des réformes 30

DEUXIÈME PARTIE
LES RÉFORMES DU CURRICULUM
ET DES PROGRAMMES D'ÉTUDES ICI ET AILLEURS 33

CHAPITRE 5 UNE COMPARAISON INTERNATIONALE QUI N'EST PAS SANS INTÉRÊT 34

5.1 La France 34
5.1.1 Brève description du système scolaire de la France 34
5.1.2 Nature des réformes engagées 36
5.1.3 Principaux problèmes de mise en œuvre 37
5.1.4 Évolutions constatées en France 38
5.2 La Belgique francophone 39
5.2.1 Brève description du système scolaire de la Belgique francophone 39
5.2.2 Nature des réformes engagées 40
5.2.3 Principaux problèmes de mise en œuvre 41
5.2.4 Évolutions constatées en Belgique francophone 42
5.3 La Suisse romande 43
5.3.1 Brève description du système scolaire de la Suisse romande 44
5.3.2 Nature des réformes engagées 44
5.3.3 Principaux problèmes de mise en œuvre 46
5.3.4 Évolutions constatées en Suisse romande 47
5.4 Le bilan à ce jour de ces réformes et la comparaison avec le Québec 49

TROISIÈME PARTIE
DES RÉFORMES COMPLEXES ET INACHEVÉES 53

CHAPITRE 6 LES POINTS DE VUE DES ACTEURS SCOLAIRES 54

6.1 À la formation générale des jeunes : une mise en œuvre des réformes marquée par une multitude de changements 54
6.1.1 Le contenu des réformes du curriculum et des programmes d'études 54
6.1.2 L'implantation des réformes du curriculum et des programmes d'études 69
6.2 À la formation générale des adultes : un scénario de mise en œuvre qui se répète 72
6.2.1 Les principaux constats que suggèrent les points de vue des acteurs tels qu'ils sont exprimés dans les mémoires 76
6.2.2 Ce que retient le Conseil à propos des réformes du curriculum et des programmes d'études à l'éducation des adultes 77

QUATRIÈME PARTIE
UNE LÉGITIMITÉ À RENFORCER ET DES ORIENTATIONS FORMULÉES
DANS UNE PERSPECTIVE D'AMÉLIORATION CONTINUE 81

CHAPITRE 7 UNE LÉGITIMITÉ À RENFORCER 82

7.1 L'analyse des opinions exprimées dans les mémoires, les audiences et les groupes de discussion au secteur des jeunes 85
7.1.1 L'adhésion aux fondements des réformes du curriculum et des programmes d'études 85
7.1.2 Des difficultés d'élaboration et de mise en œuvre du curriculum et des programmes d'études qui ont compromis la réforme 86
7.2 L'analyse des opinions exprimées dans les mémoires, les audiences et les groupes de discussion à l'éducation des adultes 90

CHAPITRE 8 DES ORIENTATIONS FORMULÉES DANS UNE PERSPECTIVE D'AMÉLIORATION CONTINUE DU CURRICULUM ET DES PROGRAMMES D'ÉTUDES ... 91

ORIENTATION 1 Se réapproprier collectivement les fondements du curriculum et des programmes d'études en se souciant de leur applicabilité ... 93

ORIENTATION 2 Sortir de certaines impasses qui paralysent les dossiers à caractère éducatif ... 95

ORIENTATION 3 Adopter une approche graduelle et itérative au regard de l'élaboration et de la mise en œuvre du curriculum et des programmes d'études ... 99

CONCLUSION ... 103

ANNEXES

ANNEXE 1 Description des activités de consultation et de la méthodologie ... 105

ANNEXE 2 Liste des organismes ayant déposé un mémoire ... 107

ANNEXE 3 Liste des organismes reçus en audiences privées ... 109

ANNEXE 4 Remerciements ... 110

BIBLIOGRAPHIE ... 113

LISTE DES MEMBRES DU COMITÉ DU RAPPORT SUR L'ÉTAT ET LES BESOINS DE L'ÉDUCATION 2014 ... 120

LISTE DES MEMBRES DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION ... 121

LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES

TABLEAU 1 Structure de la formation générale de base selon le nouveau curriculum (secteur des jeunes) ... 9

TABLEAU 2 Structure de la formation générale de base selon le nouveau curriculum (secteur des adultes) ... 12

FIGURE 1 Chronologie des événements et des publications entourant les réformes du curriculum et des programmes d'études ... 16

FIGURE 2 Structure du système éducatif de la France ... 35

FIGURE 3 Structure du système éducatif de la Belgique francophone ... 39

FIGURE 4 Structure du système éducatif de la Suisse romande ... 43

LISTE DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CEB	Certificat d'études de base
CDIP	Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique
CFG	Certificat de formation générale
CIIP	Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin
CNESCO	Conseil national d'évaluation du système scolaire
CREBE	Comité du rapport sur l'état et les besoins de l'éducation
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
CSRE	Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation
DES	Diplôme d'études secondaires
DNB	Diplôme national du brevet
EHDAA	Élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
ERES	Évaluation du renouveau à l'enseignement secondaire
FBC	Formation de base commune
FBD	Formation de base diversifiée
FGA	Formation générale des adultes
FGB	Formation générale de base
FGJ	Formation générale des jeunes
LPC	Livret personnel de compétences
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
OVPEA	Organisme dont la vocation principale repose sur l'éducation des adultes
PER	Plan d'études romand
PFEQ	Programme de formation de l'école québécoise
PISA	Programme international pour le suivi des acquis des élèves
PPO	Projet personnel d'orientation
REBE	Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation
TEIMS	Tendances de l'enquête internationale sur les mathématiques et les sciences
TIC	Technologies de l'information et de la communication

INTRODUCTION

À l'image des poupées russes, qui s'emboîtent les unes dans les autres, la réforme de l'éducation adoptée en 1997 est un vaste ensemble qui a donné lieu à deux autres réformes, celle du curriculum et celle des programmes d'études. Ce sont ces deux dernières réformes qui intéressent le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) dans le présent rapport.

Les réformes du curriculum et des programmes d'études comme celles que le Québec a adoptées au milieu des années 90 peuvent-elles être conçues et mises en œuvre sans controverses, ni conflits, ni résistances, ni modifications en cours de route ? Quinze ans plus tard, où en sont les réformes québécoises ? Aborder la question de la conception et de la mise en œuvre des réformes sous l'angle des processus et des trajectoires suivis peut-il aider à comprendre ce qu'elles sont devenues aujourd'hui ? C'est ce questionnement qui a conduit le Conseil à choisir ce thème et à examiner la situation des réformes du curriculum et des programmes d'études aux secteurs des jeunes et des adultes[1], sous l'angle de leur élaboration et de leur mise en œuvre.

Ce faisant, le Conseil a procédé à l'examen du contexte politique des quinze dernières années, à l'analyse des points de vue d'acteurs scolaires ainsi qu'à l'étude de plusieurs éléments de l'environnement pédagogique et administratif de ces réformes. Il entend ainsi s'acquitter du mandat qu'il s'est donné dans le cadre de l'élaboration du Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation (REBE) 2012-2014, intitulé *Pour l'amélioration continue du curriculum et des programmes d'études*.

Dans plusieurs de ses avis et rapports antérieurs, le Conseil a montré l'ampleur et la complexité des réformes du curriculum et des programmes d'études entreprises au Québec. Il a fait valoir que l'école du 21e siècle nécessitait une révision de la place des matières, un rehaussement des contenus et une modification des pratiques professionnelles, pédagogiques et de gestion. Il a souligné le fait que ces réformes appelaient une mutation profonde de l'école primaire et de l'école secondaire telles qu'on les connaissait. Il a insisté pour dire que ces réformes changeaient la culture professionnelle existante, passant d'une culture d'isolement et d'individualisme à une culture collégiale de participation et de collaboration. Le Conseil a aussi indiqué que ces réformes donnaient plus de latitude aux acteurs locaux dans le choix des moyens visant la réussite du plus grand nombre d'élèves. Les buts et finalités de l'éducation devaient demeurer les mêmes dans l'ensemble du système scolaire, mais les chemins à emprunter pour y parvenir pouvaient être différents. Cela faisait dire au Conseil que « [c]ette réforme [devait] être mise en œuvre collectivement et le plus près possible du pôle local, tout en étant accompagnée et suivie attentivement par l'État » (CSE, 2003, p. 6). Ce sont là quelques-unes des considérations énoncées par le Conseil au moment de l'implantation des réformes du curriculum et des programmes d'études au début des années 2000. À l'intérieur du présent rapport sur l'état et les besoins de l'éducation, il cherchera à savoir dans quelle mesure ces préoccupations ont été prises en compte.

1. Dans le secteur de l'éducation des adultes, les réformes du curriculum et des programmes d'études sont en voie d'implantation. Les programmes de la formation de base commune sont d'application facultative depuis 2007, alors que ceux de la formation de base diversifiée sont toujours en phase d'expérimentation.

Le Conseil a confié la préparation de ce rapport au Comité du rapport sur l'état et les besoins de l'éducation (CREBE) 2014, dont la liste des membres figure à la fin du document. Le Conseil est très reconnaissant envers ces personnes qui ont contribué, par leurs réflexions et leurs témoignages, à enrichir et à orienter le contenu du rapport.

Pour mener la réflexion sur le thème *Les réformes du curriculum et des programmes d'études, quinze ans après les États généraux sur l'éducation*, des revues documentaires et diverses activités de recherche ont été menées. Les travaux effectués ont également été enrichis de l'apport de conférencières et de conférenciers invités à partager leur expertise et leur expérience avec les membres du Comité et du Conseil. De plus, lors de l'assemblée plénière annuelle d'avril 2013, les membres du Conseil et de ses instances ont contribué à cette réflexion.

Le Conseil s'est aussi appuyé sur l'analyse des mémoires déposés par quelque 56 organismes liés au milieu de l'éducation, sur des audiences privées avec une dizaine d'entre eux et sur la tenue de groupes de discussion avec près de 70 enseignantes et enseignants du primaire, du secondaire et de l'éducation des adultes. Il remercie chaleureusement tous ceux et celles qui ont collaboré à l'une ou l'autre des étapes préparatoires à l'élaboration de ce rapport.

Le Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2012-2014 renferme quatre parties. La première partie apporte des précisions sur les concepts en usage dans cet ouvrage et sur l'ampleur du champ d'étude. On y fait état de l'évolution qu'ont connue les grilles-matières de 1997 à aujourd'hui. On y invite les lecteurs à un exercice de mémoire en rappelant les grands consensus issus des États généraux sur l'éducation. On y situe le rôle du Conseil au regard des orientations des réformes du curriculum et des programmes d'études. Enfin, on y explique le sens et la portée de la démarche d'examen menée par le Conseil supérieur de l'éducation dans le cadre de ce rapport.

La deuxième partie présente quelques réformes du curriculum mises en œuvre dans d'autres systèmes scolaires. Ce sera le cas des réformes engagées ces dernières décennies en France, en Belgique francophone et en Suisse romande.

La troisième partie rend compte des points de vue des acteurs consultés à propos de la mise en œuvre des réformes du curriculum et des programmes d'études au Québec. Le Conseil y formule aussi quelques constats généraux qui pourraient guider la réflexion dans la poursuite de cette mise en œuvre.

Dans la quatrième et dernière partie, le Conseil fait état de son analyse de l'élaboration et de la mise en œuvre des réformes du curriculum et des programmes d'études et il formule trois orientations qui, à son avis, sont de nature à éclairer le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport et ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science, ainsi que l'ensemble des acteurs scolaires sur les suites à donner à ces réformes.





PREMIÈRE PARTIE

SE DONNER UNE COMPRÉHENSION COMMUNE DES RÉFORMES DU CURRICULUM ET DES PROGRAMMES D'ÉTUDES

La première partie de ce rapport sur l'état et les besoins de l'éducation constitue en quelque sorte une mise en contexte du thème à l'étude. Que signifient les termes « curriculum », « compétence », « compétence transversale », « profil de sortie », « programme d'études » et « perspective culturelle dans les programmes d'études » ? Quelles réalités recouvrent-ils dans le système scolaire québécois ? Que proposait-on en matière de curriculum à la formation générale des jeunes (FGJ) et à la formation générale des adultes (FGA) et quels sont les points de convergence de ces réformes ? Quels sont les consensus issus des textes fondateurs des réformes du curriculum et des programmes de même que des États généraux sur l'éducation ? Quels rôles le Conseil a-t-il exercés en ce qui concerne les orientations de ces deux réformes ? Quelle est la démarche proposée par le Conseil dans ce rapport pour analyser ces réformes ? Telles sont les questions auxquelles le Conseil tente de répondre dans cette première partie du rapport.

CHAPITRE 1
DES PRÉCISIONS SUR LES CONCEPTS LIÉS AU THÈME DE TRAVAIL ET SUR LE CHAMP D'ÉTUDE

1.1 LES DÉFINITIONS DES CONCEPTS LIÉS AU THÈME DE TRAVAIL

Il importe de définir brièvement les principaux concepts utilisés dans ce rapport sur l'état et les besoins de l'éducation, soit ceux de curriculum, de compétence, de compétence transversale, de profil de sortie, de programme d'études ainsi que de perspective culturelle dans les programmes d'études.

Curriculum

Le terme « curriculum » est apparu pour la première fois dans le vocabulaire de l'éducation au 17e siècle. Legendre (1993) spécifie que, jusqu'à la moitié du 20e siècle, le curriculum désignait, chez les Anglo-Saxons, le programme d'études (séquence d'objectifs et de contenus, et ensemble du matériel didactique) d'un système d'éducation ou d'un établissement scolaire ou encore, plus particulièrement, d'un niveau ou d'un objet d'études. Dans le monde francophone, le terme « programme » ou « méthode » était d'usage plus courant et avait le même sens que « curriculum ». Progressivement, le curriculum est devenu un champ d'étude spécialisé. Vers les années 60, le terme « curriculum » s'est peu à peu élargi pour comprendre dorénavant « l'ensemble structuré des expériences d'enseignement et d'apprentissage » (Legendre, 1993) (objectifs de contenu, activités d'enseignement et d'apprentissage, cheminements et règles de progression, formation du personnel enseignant, matériel didactique, évaluation et critères de réussite, environnement éducatif, horaires, etc.).

Par ailleurs, le document *Réaffirmer l'école*, aussi appelé « rapport Inchauspé », indique que le terme « curriculum » désigne « ce qui est entrepris pour la formation des élèves dans un système d'éducation » (Groupe de travail sur la réforme du curriculum, 1997, p. 13). Il désigne donc les choix faits concernant la place des diverses matières enseignées, ce qui, au Québec, est inscrit dans le régime pédagogique et traditionnellement appelé « grille-matières ». Ce terme désigne également « les contenus globaux de formation qui servent à déterminer les programmes » (p. 13). Il englobe aussi trois éléments qui ont un effet structurant : « le système d'établissement des programmes d'études, celui de l'évaluation des apprentissages, celui de la sanction des études » (p. 13). *Réaffirmer l'école* précise que les pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) se sont entendus sur cette définition du terme « curriculum » : « l'ensemble des dispositifs qui, dans le système scolaire, doit assurer la formation des élèves » (p. 13). C'est cette dernière définition qui sera adoptée par le Conseil dans son avis intitulé *L'appropriation locale de la réforme : un défi à la mesure de l'école secondaire* (CSE, 2003).

Legendre (2005) et Perrenoud (1993) distinguent trois types de curriculums : le curriculum formel (ou officiel), le curriculum effectif (ou réel) et le curriculum caché (ou latent). Le *curriculum formel* part d'une intention d'instruire et fait référence au parcours éducatif prévu dans des textes (lois, règlements, programmes d'études, etc.). Le curriculum est prescrit parce qu'il a le statut d'une norme, d'une injonction faite aux acteurs de l'éducation, principalement au personnel enseignant. Le *curriculum effectif* est la partie explicite ou implicite d'un curriculum qui est vraiment appliquée dans la réalité d'un système d'éducation, d'une école, d'une classe ou d'une entité de formation. Selon Perrenoud (1993), le curriculum effectif (ou réel) fait référence aux expériences que vit l'apprenant et qui le transforment ; c'est le parcours suivi par l'élève. Les fluctuations et les variations des contenus réels de l'enseignement sont liées à la part d'autonomie et de subjectivité des enseignants dans l'interprétation des textes. Le *curriculum caché* (ou latent) est défini comme la part des apprentissages qui n'est pas programmée par l'institution scolaire, du moins pas explicitement : « Le caché n'est pas vraiment caché. Il est non dit, partiellement non pensé. Il relève de l'intuition » (Perrenoud, 1993, p. 10).

Dans le cadre de ce rapport, les curriculums qui retiennent l'attention du Conseil sont le curriculum officiel et le curriculum effectif, c'est-à-dire ce que les enseignants ont compris et fait du curriculum officiel.

Compétence

La notion de compétence peut varier selon les auteurs et selon les ordres d'enseignement où elle s'applique. Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) définit la compétence comme suit.

Au primaire et au secondaire : Dans le *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire*, la compétence est « un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources » (MELS, 2006c, p. 4). La même définition est retenue aux premier et deuxième cycles du secondaire (MELS, 2006d, 2007a).

À la formation professionnelle : « La compétence est un pouvoir d'agir, de réussir et de progresser qui permet de réaliser adéquatement des tâches ou des activités de travail et qui se fonde sur un ensemble organisé de savoirs (connaissances, habiletés dans divers domaines, perceptions, attitudes, etc.) » (MEQ, 2004, p. 6).

À la formation collégiale technique : « Pour la composante de formation spécifique à un programme d'études techniques, la compétence est un pouvoir d'agir, de réussir et de progresser qui permet de réaliser adéquatement des tâches ou des activités de travail et qui se fonde sur un ensemble organisé de savoirs (connaissances, habiletés dans divers domaines, perceptions, attitudes, etc.) » (MELS, 2007c, p. 5). Il s'agit de la même définition que celle de la formation professionnelle.

À la formation collégiale préuniversitaire : « Un savoir-agir. Celui-ci fait référence à la capacité manifestée par l'élève en matière de connaissances, d'habiletés et d'aptitudes à utiliser ses connaissances et habiletés dans une situation donnée » (MELS, 2012, p. 73). Cette définition diffère de celle de la formation générale des jeunes.

À la formation générale des adultes : Dans le *Programme de la formation de base commune*, la compétence est « un pouvoir d'agir, de réussir et de progresser fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble intégré de ressources pour traiter une classe de situations de vie » (MELS, 2007b, p. 11). Dans le *Programme de la formation de base diversifiée pour les 3e, 4e et 5e secondaire*, elle est un « savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources » (MELS, 2010, p. 6)

Le concept de compétence défini par le MELS traverse ainsi les différents secteurs et ordres d'enseignement. Des différences sont toutefois présentes et parfois s'amplifient dans les écrits scientifiques. Le concept n'apparaît pas encore stabilisé ni bien dégagé de concepts apparentés (capacité, objectif, finalité). Si cette situation est usuelle dans le champ scientifique, le Conseil estime qu'elle engendre néanmoins des difficultés pratiques.

Compétence transversale

Selon le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, des « compétences sont dites transversales en raison de leur caractère générique et du fait qu'elles se déploient à travers les divers domaines d'apprentissage. Elles ont, par définition, une portée plus large que les compétences disciplinaires puisqu'elles débordent les frontières de chacune des disciplines. Elles s'activent dans les disciplines autant que dans les domaines généraux de formation, mais elles les transcendent tous deux dans la mesure où elles résultent de la convergence, de l'intégration et de la synthèse de l'ensemble des acquis au fil des jours. En ce sens, elles constituent des outils d'une très grande importance pour qui doit vivre dans une société où les situations et les interactions sont complexes, difficilement prévisibles et en évolution constante » (MELS, 2006c, p. 12).

Le qualificatif « transversal » correspond au qualificatif courant « transdisciplinaire ». Selon le Conseil supérieur de l'éducation, « le développement de ces compétences et celui des compétences disciplinaires sont concomitants. Les compétences transversales doivent donc être sollicitées dans les situations d'apprentissage offertes à l'élève au quotidien » (CSE, 2007b, p. 5).

Profil de sortie et profil de formation

Le terme « profil de sortie » signifie « l'expression synthétique d'un ensemble de compétences à viser explicitement, dans un segment ou dans l'ensemble du parcours des études primaires et secondaires, ensemble capable de guider et d'orienter le travail éducatif à effectuer dans l'élaboration et la mise en œuvre du curriculum » (CSE, 1994, p. 27-28).

Dans le document *Réaffirmer l'école*, on fait une distinction entre le profil de formation et le profil de sortie. D'une part, le profil de formation « vise à déterminer les contenus globaux de formation dont on doit s'assurer la maîtrise, ces savoirs essentiels qui serviront de paramètres pour élaborer les programmes d'études, » (Groupe de travail sur la réforme du curriculum, 1997, p.46). D'autre part, le profil de sortie tend « à préciser les types de compétences qu'on veut obtenir dans chacune des matières » (p.46). On parle aussi de standards à atteindre.

Programme d'études

Une précision s'impose sur le concept même de programme, qui recouvre une réalité fort différente selon qu'il s'agit de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire, de l'éducation des adultes, du collégial ou de l'université.

Ainsi, *au primaire*[2] *et au secondaire comme à l'éducation des adultes*, les programmes d'études correspondent à des disciplines ou matières (mathématiques, français, géographie, etc.). Depuis la réforme du curriculum et des programmes d'études, pour tenir compte des balises fixées dans *Réaffirmer l'école* et *L'école, tout un programme*, le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) a été élaboré. Ce dernier regroupe les domaines généraux de formation, les compétences transversales, le programme de l'éducation préscolaire, le programme de l'enseignement primaire (l'ensemble des programmes d'études disciplinaires offerts aux trois cycles d'apprentissage et regroupés en domaines d'apprentissage), le programme de l'enseignement secondaire, premier cycle (l'ensemble des programmes d'études disciplinaires des deux années du cycle et regroupés en domaines d'apprentissage), ainsi que le programme de l'enseignement secondaire, deuxième cycle (l'ensemble des programmes d'études disciplinaires des trois années du cycle et regroupés en domaines d'apprentissage). Ce sont des documents officiels qui définissent les apprentissages essentiels pour instruire, socialiser et qualifier les élèves. Ils sont élaborés selon une approche par compétences[3].



2. Le programme de l'éducation préscolaire n'est pas un programme d'études. Il incite l'enfant à « développer des compétences d'ordre psychomoteur, affectif, social, langagier, cognitif et méthodologique relatives à la connaissance de soi, à la vie en société et à la communication. […] il s'engage dans des situations d'apprentissage issues du monde du jeu et de ses expériences de vie, et commence à jouer son rôle d'élève actif et capable de réfléchir » (MELS, 2006c, p. 52).
3. S'entend au Québec comme une formulation des programmes d'études qui relie des savoirs essentiels, des compétences transversales et disciplinaires, et des domaines de vie.

Au collégial, un programme d'études est « un ensemble intégré d'activités d'apprentissage visant l'atteinte d'objectifs de formation en fonction de standards déterminés » (Québec, 2013). Il comprend une composante de formation générale *commune* à tous les programmes, une composante de formation générale *propre* au programme, une composante de formation générale *complémentaire* aux autres composantes du programme ainsi qu'une composante de formation *spécifique*. Ainsi, un programme d'études collégiales de sciences humaines regroupe, en formation spécifique, différentes disciplines : histoire, sociologie, mathématiques, psychologie, etc.

À la formation universitaire, un programme est « constitué d'un ensemble défini et cohérent de cours ; il peut comporter des cours obligatoires, à option et au choix[4] ». La réalité du programme d'études universitaires est proche de celle de l'enseignement collégial. En fait, au collégial et à l'université, un programme comprend un ensemble de cours ou de compétences qui appartiennent à différentes disciplines, tandis qu'à l'enseignement obligatoire, primaire et secondaire, un programme d'études fait référence à une discipline.

Perspective culturelle dans les programmes d'études

Selon *Réaffirmer l'école*, introduire une perspective culturelle dans les programmes d'études, c'est développer l'intérêt pour la culture chez l'élève. « Pour faire grandir chez l'élève la curiosité intellectuelle, il faut qu'il saisisse que le développement de l'esprit dans l'humanité est lié au développement des représentations, des savoirs construits sur le monde. Ces savoirs, ces connaissances rendent compte, à un moment donné, de la manière dont le monde peut être interprété et, la société organisée. Ces savoirs sont transmis aux générations suivantes qui, à leur tour, les transforment. » (Groupe de travail sur la réforme du curriculum, 1997, p. 29.)

Par ailleurs, dans un dossier de la revue *Vie pédagogique* intitulé « Enseigner et apprendre selon une perspective culturelle », on définit la culture comme suit :

> La culture, c'est ce qui nous permet de comprendre le monde, c'est-à-dire de comprendre comment les hommes et les femmes ont répondu par le passé et répondent aujourd'hui aux questions et aux problèmes posés par la vie, mais aussi comment ils ont concrétisé leurs rêves et leurs projets. La culture constitue donc un outil majeur pour la compréhension de notre réalité contemporaine et un appui essentiel à notre propre contribution au monde d'aujourd'hui et de demain. (Boucher, 2001, p. 18.)

1.2 L'AMPLEUR DU CHAMP D'ÉTUDE

Le Conseil supérieur de l'éducation entend faire porter sa réflexion sur l'ensemble des éléments constitutifs du curriculum, conformément à la définition retenue dans *Réaffirmer l'école* et *L'école, tout un programme*, ce qui inclut les programmes d'études et leur mode d'élaboration. À cette fin, il s'attachera à dresser un état de situation le plus complet possible de ce qui était visé dans le cadre de la réforme du curriculum et de celle des programmes d'études, de ce qui a été réalisé et de ce qu'il reste à accomplir. Il cherchera aussi à déterminer les principaux obstacles rencontrés tout au long de la mise en œuvre de ces deux réformes de même qu'à comprendre et à analyser les résultats obtenus à ce jour.

Il va de soi que tous les éléments constitutifs des réformes du curriculum et des programmes d'études ne pourront pas être traités avec la même profondeur. Forcément, des aspects auront un caractère majeur et d'autres, un caractère mineur. Aussi les principales réformes analysées sont-elles celles qui ont été mises en œuvre au secteur des jeunes. Les réformes concernant le secteur des adultes sont également considérées dans ce rapport sur l'état et les besoins de l'éducation. Toutefois, le nouveau curriculum et les programmes d'études de la formation de base commune et de la formation de base diversifiée sont toujours d'application facultative et ne sont pas encore mis en œuvre dans l'ensemble du réseau. Le Conseil a donc examiné la teneur de ce qui est proposé à l'éducation des adultes, comparé les stratégies d'élaboration et d'implantation mobilisées dans chacun des secteurs et tiré les leçons qui s'imposent pour la suite de la réflexion.

4. Information extraite du site Internet de l'Université de Montréal.

CHAPITRE 2
LE CONTENU DES RÉFORMES DU CURRICULUM ET DES PROGRAMMES D'ÉTUDES AUX SECTEURS DES JEUNES ET DES ADULTES

Le curriculum ne se réduit pas aux grilles-matières, mais ces dernières en sont la face la plus visible et incarnent le projet de formation visé, à la formation générale des jeunes comme à la formation générale des adultes.

2.1 LE CURRICULUM DE L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE, DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

En 1997, à l'éducation préscolaire, une modification apportée à la Loi sur l'instruction publique a introduit la maternelle 5 ans à temps plein, alors que la maternelle 4 ans est demeurée à demi-temps[5]. Cette même année, la politique familiale adoptée par le gouvernement du Québec a entraîné la création des centres de la petite enfance.

Dans *Réaffirmer l'école*, le Groupe de travail sur la réforme du curriculum proposait de regrouper les savoirs essentiels autour de cinq grands domaines d'apprentissage : les langues ; la technologie, la science et les mathématiques ; l'univers social ; les arts ; le développement personnel, auxquels s'ajoutent les compétences transversales (intellectuelles, méthodologiques, liées à la socialisation et du domaine de la langue). De plus, on proposait des éléments pour définir le contenu des compétences transversales. Ces éléments sont liés à des sujets particuliers et on suggérait qu'ils figurent dans une annexe au programme qui s'appellerait « le programme des programmes ». Ces sujets ont trait, entre autres, à l'éducation à la consommation, à la santé ou à l'environnement. Dans le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ), ces sujets sont devenus les domaines généraux de formation, au nombre de cinq : la santé et le bien-être ; l'orientation et l'entrepreneuriat ; l'environnement et la consommation ; les médias ; le vivre-ensemble et la citoyenneté. Par ailleurs, dans le PFEQ, les domaines d'apprentissage et le regroupement des compétences transversales en quatre ordres sont restés sensiblement les mêmes que ce qui avait été proposé dans *Réaffirmer l'école*.

Que prévoyait-on en matière de curriculum à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire et secondaire ? L'énoncé de politique éducative *L'école tout un programme*, qui a suivi *Réaffirmer l'école*, présentait des grilles-matières qui étaient à l'origine de la réforme du curriculum et des programmes. On y précisait aussi que le parcours que constitue l'enseignement obligatoire devait comprendre deux étapes bien distinctes : une *formation de base commune*, qui va de la première année du primaire à la fin du premier cycle du secondaire[6], puis une *formation diversifiée*, offerte au deuxième cycle du secondaire.

5. En juin 2013, l'adoption du projet de loi 23 a modifié la Loi sur l'instruction publique pour permettre l'organisation, par les commissions scolaires, de services d'éducation préscolaire à temps plein destinés à des élèves de 4 ans vivant en milieu défavorisé.

6. Le document *L'école, tout un programme* (MEQ, 1997a, p. 20) prévoyait l'inclusion de l'éducation préscolaire dans la formation de base commune. Quant au premier cycle du secondaire, il avait alors une durée de trois ans, soit de la première à la troisième année du secondaire. En 2005, la troisième année du secondaire a été intégrée au deuxième cycle du secondaire.

TABLEAU 1
STRUCTURE DE LA FORMATION GÉNÉRALE DE BASE SELON LE NOUVEAU CURRICULUM (SECTEUR DES JEUNES)

FORMATION GÉNÉRALE DE BASE (FGB)			
Formation de base commune (FBC)			Formation diversifiée Parcours de formation générale et parcours de formation générale appliquée
Éducation préscolaire[7]	Enseignement primaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire
Maternelle 4 ans Maternelle 5 ans	De la 1re à la 6e année de l'enseignement primaire	1re et 2e secondaire	3e, 4e et 5e secondaire

Source : MELS, *Des parcours scolaires diversifiés, Le système scolaire au Québec*, adaptation du CSE (http://www.mels.gouv.qc.ca/scolaire/educqc/systemescolaire/).

L'enseignement primaire doit permettre à chaque élève de faire les apprentissages de base qui contribueront au développement progressif de son autonomie intellectuelle et d'aborder les savoirs qui lui seront proposés par l'école secondaire. Le primaire est découpé en trois cycles de deux ans chacun (MEQ, 1997a).

La grille-matières du primaire

Dans l'énoncé de politique éducative *L'école, tout un programme*, on trouve notamment les propositions suivantes :

- qu'une importance plus grande soit accordée à la langue d'enseignement et aux mathématiques au premier cycle du primaire ;
- que l'enseignement de l'anglais, langue seconde, commence plus tôt (en troisième année plutôt qu'en quatrième année) ;
- que l'éducation à la citoyenneté soit intégrée à l'enseignement de l'histoire ;
- que l'enseignement des arts continue d'être obligatoire de la première à la sixième année ;
- que la science et la technologie ainsi que l'histoire, la géographie et l'éducation à la citoyenneté soient des matières obligatoires au deuxième cycle ;
- que les conseils d'établissement disposent d'une marge de manœuvre pour répartir le temps non alloué dans la grille-matières.

Entre les propositions de l'énoncé de politique éducative *L'école, tout un programme* et la grille-matières en vigueur en 2014, on observe les changements suivants :

- le temps d'enseignement est passé de 23,5 à 25 heures par semaine ;
- l'enseignement moral et religieux a été remplacé par l'éthique et la culture religieuse ;
- l'éducation physique et à la santé est devenue une matière prescrite avec un temps alloué de deux heures ;
- l'apprentissage de l'anglais, langue seconde, débute dès la première année du primaire ;
- le temps non alloué dans la grille-matières a été augmenté pour permettre des choix de la part du conseil d'établissement.

7. Scolarisation non obligatoire. Le programme de l'éducation préscolaire fait toutefois partie du Programme de formation de l'école québécoise. Le Conseil supérieur de l'éducation vient de publier un avis sur ce thème, intitulé *Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès, de qualité et de continuité des services* (CSE, 2012).

Le premier cycle du secondaire a pour objectif de compléter la formation de base commune. C'est une période d'approfondissement au cours de laquelle sont également proposés aux élèves des apprentissages plus structurés dans les différentes disciplines, pour favoriser leur orientation graduelle vers le deuxième cycle (MEQ, 1997a).

La grille-matières du premier cycle du secondaire

Dans l'énoncé de politique éducative *L'école, tout un programme*, on trouve notamment les propositions suivantes :

- que le nombre d'unités consacrées au français, langue d'enseignement, passe de 6 à 8 ;
- que le nombre d'unités attribuées au français, langue seconde, passe de 4 à 6 ;
- que le nombre d'unités attribuées aux mathématiques en troisième secondaire passe de 4 à 6 ;
- que l'histoire soit enseignée chaque année du cycle et intègre l'éducation à la citoyenneté ;
- qu'une nouvelle séquence de science soit introduite de la première à la troisième secondaire et intègre l'enseignement de la technologie ;
- que le nombre d'unités attribuées aux cours à option en troisième secondaire passe de 4 à 6.

Entre les propositions de l'énoncé de politique éducative *L'école, tout un programme* et la grille-matières en vigueur en 2014, on observe que :

- le temps consacré au français, langue d'enseignement, au français, langue seconde, aux mathématiques, à la science et à la technologie de même qu'à la géographie et à l'histoire correspond aux propositions de l'énoncé de politique *L'école, tout un programme* ;
- le premier cycle du secondaire est amputé d'une année (la troisième secondaire est passée au deuxième cycle) ;
- l'enseignement moral et religieux a été remplacé par l'éthique et la culture religieuse ;
- aucune unité n'est réservée aux cours à option au premier cycle du secondaire.

Le deuxième cycle du secondaire a pour objectif de consolider la formation de base commune en établissant un tronc commun d'apprentissage dans les matières de base, notamment en langues, en mathématiques, en histoire et éducation à la citoyenneté, en connaissance du monde contemporain et en science. Il ouvre sur la diversification de la formation de base et une première qualification professionnelle (MEQ, 1997a).

La grille-matières du deuxième cycle du secondaire
Dans l'énoncé de politique éducative *L'école, tout un programme*, on trouve notamment les propositions suivantes :

- que le deuxième cycle du secondaire ait une durée de deux ans ;
- que la plage totale des cours à option passe de 16 à 24 unités ;
- qu'en quatrième secondaire, le nombre d'unités attribuées aux mathématiques passe de 6 à 4 ;
- qu'en cinquième secondaire, un nouveau cours intitulé *Connaissance du monde contemporain* remplace le cours d'éducation économique.

Entre les propositions de l'énoncé de politique éducative *L'école, tout un programme* et la grille-matières en vigueur en 2014, on observe les changements suivants :

- la durée du deuxième cycle est passée de deux à trois ans ;
- deux parcours de formation différents sont introduits : formation générale et formation générale appliquée ;
- un parcours de formation axée sur l'emploi est proposé dès la première année du deuxième cycle (troisième secondaire) ;
- le cours *Projet personnel d'orientation* (PPO) est ajouté en troisième secondaire (obligatoire dans le parcours de formation générale appliquée) ;
- le nombre d'unités réservées aux cours à option selon le parcours choisi est réduit ;
- le projet intégrateur a été introduit dans le régime pédagogique comme matière obligatoire en 2005, puis retiré en 2011 ; il demeure toutefois un cours à option.

2.2 LE CURRICULUM DE L'ÉDUCATION DES ADULTES

L'élaboration d'un nouveau curriculum en formation générale des adultes s'inspire, d'une part, du contexte général (*Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation*, *Prendre le virage du succès – Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*, *Réaffirmer l'école*, *L'école, tout un programme*) ayant mené aux réformes du curriculum ainsi que des programmes en formation générale des jeunes et, d'autre part, des différents chantiers ouverts en éducation des adultes depuis une trentaine d'années.

L'engagement officiel de réformer le curriculum en formation générale des adultes est exprimé dans la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue. Cette politique propose d'abord d'« enrichir » le curriculum en formation de base pour que l'enseignement « soit adapté à la réalité des adultes d'aujourd'hui » et de revoir l'approche pour « enseigner aux adultes en s'adressant à eux en tant qu'adultes » (MEQ, 2002c, p. 10).

La Politique précise que les compétences en littératie seront au cœur des apprentissages et devront permettre à l'adulte de :

- comprendre et utiliser l'information écrite dans toutes les situations nécessaires pour améliorer ses connaissances et atteindre ses buts ;
- communiquer efficacement avec les autres ;
- être en mesure d'utiliser les technologies de l'information et de la communication (TIC) dans les situations qui le requièrent ;
- participer activement à la société en exerçant tous ses rôles citoyens.

De plus, la Politique insiste sur le caractère distinct que devra avoir le curriculum de la formation générale de base des adultes par rapport à celui de la formation générale des jeunes pour tenir compte des différents rôles que les adultes ont à tenir, bien que les compétences à acquérir soient à peu près les mêmes dans les deux cas. L'objectif est donc de distinguer les deux curriculums, celui des adultes et celui des jeunes, qui étaient trop semblables.

TABLEAU 2
STRUCTURE DE LA FORMATION GÉNÉRALE DE BASE SELON LE NOUVEAU CURRICULUM (SECTEUR DES ADULTES)

FORMATION GÉNÉRALE DE BASE (FGB)			
Formation de base commune (FBC)			Formation de base diversifiée (FBD)
Alphabétisation	Présecondaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire
Étapes 1 et 2 de l'alphabétisation dans l'ancien programme	Étapes 3 et 4 de l'alphabétisation et présecondaire dans l'ancien programme	1re et 2e secondaire	3e, 4e et 5e secondaire

Source : MELS, Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire, adaptation du CSE.

La formation de base commune

Les programmes constituant la formation de base commune ont été élaborés à partir de 2003 et approuvés en juillet 2007. Dans le cadre d'une approche d'implantation progressive du nouveau curriculum, les commissions scolaires qui le désirent peuvent les utiliser. L'implantation de ces programmes est donc facultative.

La formation de base commune est d'abord structurée selon quatre domaines généraux de formation couvrant des situations de la vie quotidienne avec lesquelles l'adulte doit composer et qui peuvent être problématisées dans le cadre des études :

- Monde du travail ;
- Santé et mieux-être ;
- Citoyenneté ;
- Environnement et consommation.

Au secteur des adultes, le nouveau curriculum vise désormais le développement de compétences. En plus des compétences relatives à chacun des domaines d'apprentissage, le Programme de la formation de base commune indique six compétences dites polyvalentes à développer par l'adulte en cours de formation :

- Agir avec méthode ;
- Communiquer ;
- Coopérer ;
- Exercer sa créativité ;
- Exercer son sens critique et éthique ;
- Raisonner avec logique.

Enfin, la formation de base commune se compose de cinq grands domaines d'apprentissage qui comportent un total de quinze programmes d'études, dont certains sont propres à la formation générale des adultes.

La formation de base diversifiée

La formation de base diversifiée correspond aux troisième, quatrième et cinquième années du secondaire. Si le Programme de la formation de base commune se distingue à plusieurs égards du programme du secteur des jeunes, le Programme de la formation de base diversifiée est davantage inspiré de celui-ci :

> [Le Programme de la formation de base diversifiée] est une version adaptée pour les adultes du Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, deuxième cycle. Les domaines généraux de formation, les compétences transversales et les domaines d'apprentissage sont les mêmes. Par contre, en application des orientations propres à l'éducation des adultes, les programmes d'études sont découpés par cours (MELS, 2010, p. 1).

Les programmes constituant la formation de base diversifiée sont accessibles en version provisoire et leur implantation est facultative.

2.3 DES POINTS DE CONVERGENCE ENTRE LES RÉFORMES DES SECTEURS DES JEUNES ET DES ADULTES

- Les réformes du curriculum et des programmes au secteur des adultes découlent des États généraux sur l'éducation et des mêmes textes fondateurs que ceux du secteur des jeunes. Cependant, c'est la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue, publiée en 2002, qui constitue l'élément le plus structurant de ces réformes.
- Le curriculum de l'éducation des adultes est constitué de la formation de base commune (alphabétisation, présecondaire et premier cycle du secondaire) et de la formation de base diversifiée (deuxième cycle du secondaire). Les deux désignent la formation générale de base. Il existe également ce qu'il est convenu d'appeler les programmes extracurriculaires : le soutien pédagogique, l'intégration sociale, l'intégration socioprofessionnelle, la francisation. La formation de base diversifiée comporte beaucoup de similitudes avec la formation diversifiée offerte au secteur des jeunes. Pour les uns, il s'agit d'une rupture avec les assises andragogiques de l'éducation des adultes et, pour les autres, d'un arrimage et d'une continuité avec le secteur des jeunes.
- Le programme de formation du secteur des adultes est constitué des mêmes éléments que ceux du programme du secteur des jeunes, avec certaines adaptations : on y trouve de grands domaines généraux de formation, les matières sont regroupées en domaines d'apprentissage et il existe des compétences dites polyvalentes (ou transversales) ainsi que des compétences disciplinaires.
- À l'éducation des adultes, les définitions du terme « compétence » varient à la formation de base commune et à la formation de base diversifiée. C'est un « pouvoir d'agir » dans le premier cas (définition apparentée à celle qui est en usage à la formation professionnelle) et un « savoir-agir » dans le second cas (définition apparentée à celle du secteur des jeunes).
- L'organisation scolaire à l'éducation des adultes comporte plusieurs éléments qui la distinguent fortement de la formation générale des jeunes : étudiants aux statuts diversifiés, entrées et sorties variables, formation à distance, centre d'éducation des adultes, organisme partenaire, etc.



- Comme au secteur des jeunes, le processus d'élaboration du programme de formation au secteur des adultes comporte plusieurs phases : la production, la validation et l'approbation ministérielles, l'appropriation et l'implantation. Toutefois, contrairement au secteur des jeunes, les responsables de l'élaboration des programmes au secteur des adultes disposent d'un cadre de référence et d'un guide méthodologique. Ce sont des praticiens (enseignants, conseillers pédagogiques, didacticiens, etc.) qui ont contribué au développement des programmes. Le processus de production est sensiblement le même qu'à la formation générale des jeunes.
- La phase de validation des programmes à l'éducation des adultes est différente de celle empruntée à la formation générale des jeunes : quatre commissions scolaires ont la responsabilité de valider un même programme, de l'alphabétisation à la cinquième année du secondaire. Cette pratique vise à assurer une analyse cohérente pour l'ensemble d'un programme et à valider la progression et l'articulation des cours. Enfin, au secteur des adultes comme au secteur des jeunes, la phase d'implantation des programmes a été marquée par des reports. Encore aujourd'hui, l'implantation est facultative et sans date butoir au secteur des adultes.

CHAPITRE 3
LE RÔLE DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION : ENTRETENIR LE DIALOGUE ENTRE LA SOCIÉTÉ CIVILE ET LE MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

Par sa fonction, le Conseil supérieur de l'éducation a publié, à divers moments au cours des deux dernières décennies, des avis et des rapports sur l'état et les besoins de l'éducation qui ont porté sur le système d'éducation et qui appelaient à des modifications et à des mises à jour, principalement pour le curriculum de l'enseignement obligatoire. Il a ainsi participé à la formulation de la problématique, des orientations et des enjeux qui ont émergé dans la foulée des États généraux sur l'éducation. Le Conseil a été une source d'inspiration, un observateur critique des décisions prises et un accompagnateur attentif de la mise en œuvre des réformes du curriculum et des programmes d'études.

Le présent chapitre rend compte du cheminement du Conseil et de l'apport important de trois textes ou documents fondateurs à l'origine de la réforme du curriculum et des programmes d'études : le rapport Corbo, le rapport de la Commission des États généraux sur l'éducation et le rapport Inchauspé. Le Conseil n'a pas été un acteur neutre tout au long de l'élaboration et de la mise en œuvre des réformes. Le triple rôle qu'il a joué, pleinement assumé, colore la démarche de ce rapport sur l'état et les besoins de l'éducation.

Toutefois, cet exercice ne saurait être complet sans rappeler certains éléments du contexte qui avait cours lors de la conception, de l'appropriation ou de la mise en œuvre des réformes du curriculum et des programmes d'études, et souligner que ces réformes s'inscrivaient à l'intérieur du vaste projet de réforme de l'éducation.

Cet ensemble plus vaste de réformes a touché aux services à la petite enfance avec la mise sur pied des centres de la petite enfance et de la maternelle 5 ans à temps plein, la fusion des commissions scolaires et la création des conseils d'établissement, des modifications dans les rapports entre le MELS, les commissions scolaires et les établissements (décentralisation et recentralisation par les projets de loi 180 et 124, conventions de partenariat et de gestion), l'élaboration et la mise en œuvre d'une nouvelle politique d'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA), le développement et la légitimation des projets pédagogiques particuliers au sein du réseau d'écoles secondaires publiques pour lutter contre la concurrence du secteur privé et l'impact médiatique des palmarès d'établissements, une réforme des programmes de formation des enseignants du primaire et du secondaire, l'introduction dans l'enseignement des nouvelles technologies de l'information et de la communication, l'établissement d'accommodements

raisonnables pour les élèves issus de l'immigration et de diverses cultures et religions, sans oublier diverses actions de valorisation de la formation professionnelle et de lutte contre le décrochage scolaire. Cette longue liste de chantiers, de politiques et d'actions publiques nationales et locales en éducation illustre le contexte dans lequel se sont insérées les réformes du curriculum et des programmes d'études, un contexte où de multiples priorités, politiques et actions risquaient de s'entrechoquer tellement elles réclamaient toutes l'attention, par définition limitée, des acteurs de l'éducation, forçant ceux-ci à gérer une surabondance possible d'information, d'injonctions de changement et de mobilisation locale.

Ce contexte était aussi de nature à brouiller l'image et la réalité de « la réforme ». Cette expression – « la réforme » –, largement utilisée depuis le tournant du millénaire, laisse penser que son contenu est évident pour l'ensemble des acteurs de l'éducation. Or, ainsi qu'il sera souligné plus loin dans ce rapport, cette évidence est superficielle, « la réforme » renvoyant, selon les acteurs interrogés, à l'un ou l'autre des chantiers énumérés ci-dessus ou à un ensemble flou de changements en cours, structurels, administratifs, curriculaires ou pédagogiques. On peut voir dans cet état le résultat d'une multiplicité de changements, leur « empilement » dans le cahier des charges des acteurs et leur concurrence pour leur attention.

Ce contexte est important, car il révèle que, si centrales qu'aient été les réformes du curriculum et des programmes d'études, elles ont néanmoins été mises en œuvre en interaction et parfois en concurrence avec d'autres chantiers lancés au tournant du millénaire. Le rôle des jeunes conseils d'établissement en matière de curriculum est un bel exemple d'interaction entre deux changements. La réforme de la formation des maîtres est un autre exemple d'interaction logique entre deux changements, le premier étant conçu comme nécessaire à la réalisation du second. Par contre, la mise en œuvre de la politique d'intégration des EHDAA et l'introduction d'un nouveau curriculum visant à rehausser les apprentissages des élèves révèlent à tout le moins des tensions, sinon une concurrence entre deux politiques, perçues par certains comme contradictoires.

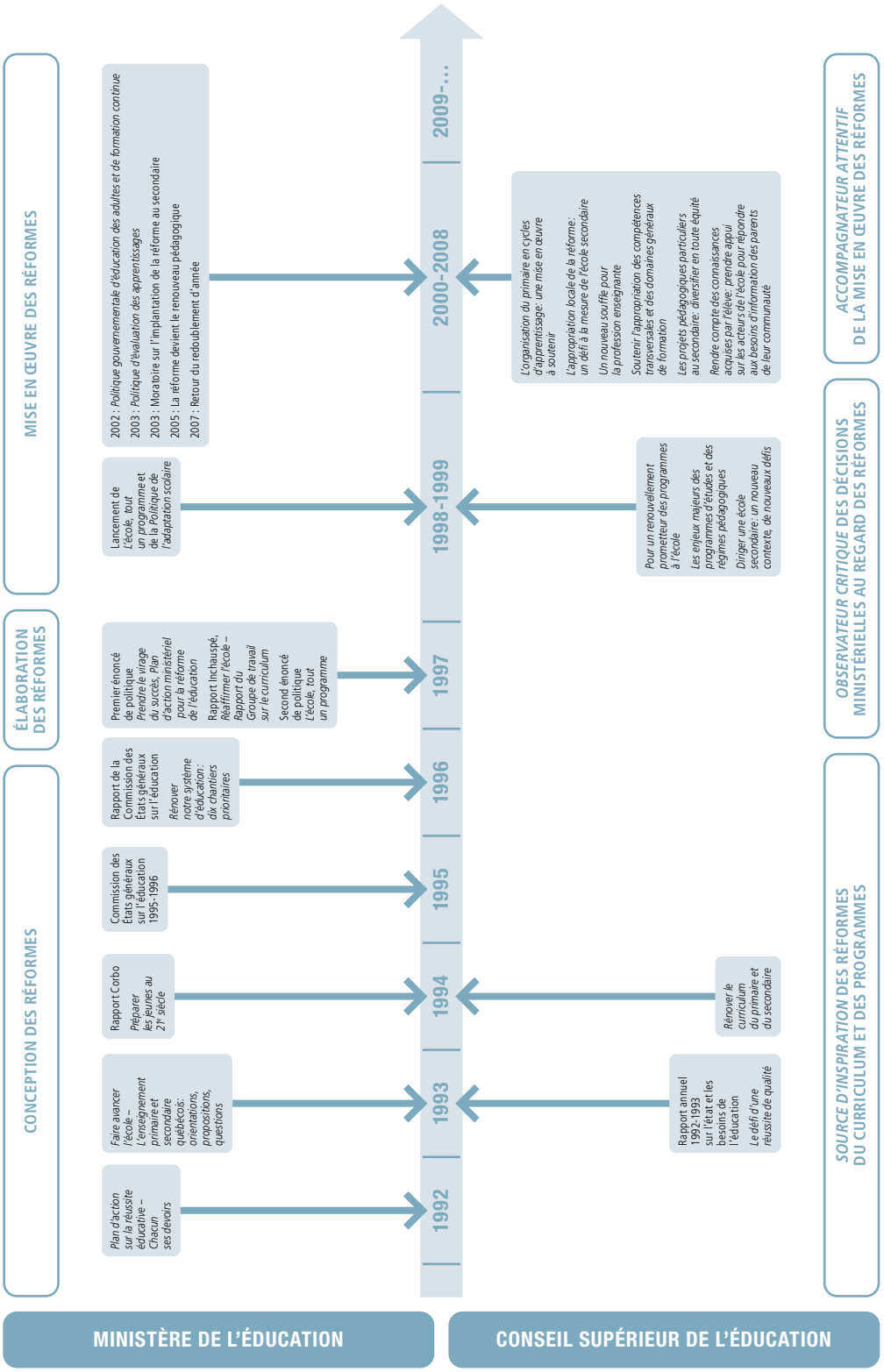
Autre élément d'une grande importance, ces changements multiples ne sont pas neutres : ils s'appuient sur des valeurs et des idéologies qui, elles aussi, s'entrechoquent et donnent lieu parfois à de vives controverses. Ces controverses se sont manifestées d'ailleurs également dans les délibérations du Conseil. Le champ de l'éducation est saturé de valeurs. Il ne peut en être autrement, car l'éducation est affaire de valeurs et de vision de ce qu'une société est et entend devenir. À ce titre, elle est éminemment politique. L'élaboration d'un curriculum est en ce sens une œuvre politique, dans la mesure où il exprime ce qu'une société souhaite transmettre aux jeunes générations et la vision qu'elle a du monde. Qu'une pareille opération engendre des controverses dans une société pluraliste et différenciée comme la nôtre, rien n'est plus normal. Mais rien n'est plus difficile aussi à vivre au sein d'un champ qui, pour donner les fruits escomptés, doit, sur le plan de l'action, faire preuve d'une certaine cohérence et d'une continuité. Il est également difficile de maintenir la confiance de la société en son système d'éducation quand une partie non négligeable de ses acteurs internes s'entredéchirent au sujet de la voie à suivre.

Les réformes du curriculum et des programmes d'études que le Québec a connues au cours des quinze dernières années ont été élaborées et mises en œuvre dans un contexte de changements multiples et de vives controverses ébranlant la légitimité de l'ensemble de l'opération.

3.1 LE CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION : UNE SOURCE D'INSPIRATION DES RÉFORMES DU CURRICULUM ET DES PROGRAMMES D'ÉTUDES

Dès le début des années 90, le Conseil a appelé de façon insistante à une réforme d'envergure de l'enseignement primaire et secondaire. En cela, il se faisait l'écho d'une demande plus ou moins clairement formulée par les acteurs de l'éducation et la société civile, comme le montre la recension de quelques publications ministérielles. La figure 1 présente une chronologie des événements et des publications entourant les réformes du curriculum et des programmes et illustre bien le rôle de conseiller qu'a joué le Conseil tout au long de cette période.

FIGURE 1
CHRONOLOGIE DES ÉVÉNEMENTS ET DES PUBLICATIONS ENTOURANT LES RÉFORMES DU CURRICULUM ET DES PROGRAMMES D'ÉTUDES



3.1.1 UNE PENSÉE QUI APPELLE UNE RÉFORME SYSTÉMIQUE, LA LÉGITIME ET EN DÉCLINE LES GRANDES ORIENTATIONS

Dès le début de la décennie 1990, plusieurs publications du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) font état des problèmes auxquels doit faire face le système éducatif québécois. Le plan d'action sur la réussite éducative intitulé *Chacun ses devoirs* soumettait « des pistes d'action génératrices d'amélioration et tournées vers l'avenir » (MEQ, 1992, p. 2). Quelque 10 000 personnes ont alors participé à des colloques régionaux tenus dans 16 régions du Québec pour trouver des solutions aux problèmes rencontrés. Ce plan d'action :

> soulevait le caractère trop uniforme, rigide et contraignant des programmes scolaires […] Du côté des stratégies gouvernementales à employer, afin d'atteindre les objectifs visés, on suggérait au gouvernement d'agir dans une démarche de gestion déconcentrée […] afin de permettre à l'esprit d'initiative des écoles de prendre de l'ampleur. On proposait une diversification des modèles d'organisation scolaire pour mieux soutenir l'apprentissage et la réussite des élèves (Carpentier, 2010, p. 24-25).

Le document *Faire avancer l'école – L'enseignement primaire et secondaire québécois : orientations, propositions, questions* (MEQ, 1993) donne suite, pour sa part, aux constats faits et aux solutions proposées en 1992 dans *Chacun ses devoirs*. On propose diverses stratégies visant à résoudre les problèmes recensés : une gestion plus flexible de l'école et une adaptation aux besoins locaux, la révision des encadrements de système que sont le régime pédagogique, les règles d'évaluation et de sanction des études, etc., une réécriture des programmes d'études axée sur les savoir-faire ou habiletés à acquérir et sur les contenus à enseigner, l'abandon des guides pédagogiques imposants ainsi que la valorisation du professionnalisme du personnel enseignant, particulièrement en matière d'évaluation des apprentissages.

À la même période, le Conseil publie le Rapport annuel 1992-1993 sur l'état et les besoins de l'éducation. Il se fait alors l'écho de critiques sévères à l'égard de l'enseignement primaire et secondaire. Il se veut « un rapport de conjoncture […] proposant alors une vue d'ensemble de la situation et des cibles d'action plus générales concernant le système d'éducation en son entier » (CSE, 1993, p. 9). Sa lecture de la conjoncture se lit comme suit :

> De fait, certains parlent de la nécessité d'une réforme ou d'une nouvelle révolution tranquille au moment même où la ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science a choisi des voies de renouveau pour le collégial et envisage également un renouveau du secondaire. Prenant au sérieux ces inquiétudes et fidèle à son mandat initial de canaliser les points de vue de la population et de faire émerger une vision du système, le Conseil entreprend donc de faire une nouvelle lecture de l'état et des besoins du système d'éducation. Il faut cependant éviter ici la pensée magique d'une réforme définitive. De fait, la réforme ou le renouveau éducatif doit être permanent. Aux moments propices, il faut s'arrêter, relire la conjoncture sociale et éducative, discerner les urgences et proposer les virages ou les tournants nécessaires (p. 9).

La réforme que le Conseil envisage se devait d'être systémique, c'est-à-dire de toucher à toutes les dimensions essentielles de l'éducation en même temps, à savoir la mission, les finalités, le curriculum, la pédagogie, l'organisation du travail, l'évaluation des établissements et du système de même que les structures scolaires (la gouvernance, le financement, l'articulation entre les ordres d'enseignement et la déconfessionnalisation).

> Si l'on vise la réussite et des formations de qualité en maintenant l'accessibilité, il faut agir sur tous les fronts : rétablir la mission sur son axe central de formation des personnes ; instaurer cohérence, diversification et exigence dans les curriculums ; sortir de l'uniformité en pédagogie ; changer le modèle d'organisation du travail éducatif ; développer des pratiques d'évaluation équitables et responsables, qui permettent l'amélioration institutionnelle et la reddition de comptes ; consolider certains éléments du système public d'éducation (p. 71).



Si ce rapport sur l'état et les besoins de l'éducation dégage de l'analyse de la conjoncture un appel au changement systémique et en décline les grandes dimensions et orientations souhaitables, l'avis intitulé *Rénover le curriculum du primaire et du secondaire* est axé, pour sa part, sur le curriculum, qu'il estime être « le propos central de l'école, un propos qu'il faut périodiquement réexaminer et toujours améliorer autant qu'il se peut » (CSE, 1994, p. 1). Le Conseil qualifie sa démarche de la manière suivante :

> […] le temps était propice à un nouveau regard sur le curriculum, fixé pour l'essentiel entre 1977 et 1980. Avec une quinzaine d'années de recul, il n'est que normal de faire le point […] il s'agit ici d'une démarche prospective ouvrant par ailleurs sur un débat public […] la démarche du Conseil veut être particulièrement attentive à l'évolution sociale. En effet, ici comme dans bien d'autres pays développés, les débats sociaux sur l'éducation se sont graduellement portés, au cours des trente dernières années, d'une préoccupation pressante concernant l'accès plus large à l'école à un souci de militer de toutes les façons possibles contre ce malheur scolaire qu'est l'échec ou l'abandon […] la démarche du Conseil entend être particulièrement attentive au besoin d'équilibre de l'ensemble du curriculum. En effet, il se manifeste un souci croissant et pressant de cohérence et de convergence dans les études primaires et secondaires […] Tenter de restaurer une certaine vision de système et une certaine sensibilité aux interdépendances constitue probablement aussi une raison opportune de mener la présente démarche […] la démarche du Conseil appelle l'action. Elle indique ce qui est souhaitable ; mais elle montre aussi comment ce souhaitable est possible, voire concrètement faisable (p. 2).

Cette citation montre combien le Conseil appelait de ses vœux une révision du curriculum, et ce, pour trois raisons principales : la lutte contre le décrochage scolaire, l'attention à l'évolution sociale (ici comme ailleurs) et la nécessité d'une plus grande cohérence et d'un meilleur équilibre de l'ensemble du curriculum du primaire et du secondaire. Il est utile ici de rappeler les principaux éléments constitutifs du cadre de réflexion sur le curriculum alors retenu par le Conseil. Il tient en trois idées :

> […] la mise à jour du curriculum s'effectue nécessairement sur la toile de fond du rapport entre l'école et la société […] Le curriculum s'enracine également dans une vision explicite et une option ferme en ce qui a trait aux finalités de l'éducation scolaire : il ressaisit et incarne, d'une certaine façon, la mission de l'école […] Son renouvellement sera aussi assuré en prenant appui — comme sur une sorte de levier — sur la définition de profils de sortie ; ce sont des expressions synthétiques des compétences attendues des élèves, par exemple, à la fin de leurs études primaires et de leurs études secondaires (p. 3).

Les finalités de l'éducation que sous-tend le curriculum et que propose le Conseil sont les suivantes : *éduquer l'intelligence*, *initier à la culture*, *rendre apte aux rôles d'adulte* et *développer le potentiel individuel*. Le chapitre consacré à ces finalités exprime la remise en cause de l'interprétation faite par *L'école québécoise : énoncé de politique et plan d'action* (MEQ, 1979) de la finalité du développement intégral et de l'épanouissement de la personne. Il propose plutôt une formulation « plus dialectique, plus sensible à l'autre terme d'une polarité : le développement de l'intelligence inséparable de l'ouverture de la personne au monde culturel » (CSE, 1994, p. 20). En ce sens, le Conseil propose sinon un virage radical, du moins un rééquilibrage des finalités et le rétablissement de l'axe central de la mission de l'école, qu'il formule ainsi :

> […] garantir cette formation générale, qui s'exprime dans l'acquisition de connaissances structurantes, permettant d'organiser l'information, de construire et d'intégrer ses savoirs, d'une part, et dans le développement de démarches systématiques et de structures transférables, tels le raisonnement, l'analyse, la synthèse, la critique et la résolution de problèmes, d'autre part. Cette formation intellectuelle des élèves est absolument centrale à une époque où la maîtrise des savoirs par le plus grand nombre est déterminante. C'est là une fonction propre et irremplaçable de l'école. L'actualisation de la charte des finalités de l'éducation scolaire doit reconnaître cette place centrale du développement intellectuel ou de l'éducation de l'intelligence (p. 20).

Le Conseil établit donc des liens entre un recentrage de l'école sur l'éducation de l'intelligence et l'initiation à la culture, des profils de sortie adaptés au monde qui se dessine et des compétences associant « indissolublement des connaissances et des capacités, voire des attitudes » (p. 26). Sur le plan pédagogique, cela exige que les activités auxquelles les élèves prennent part les amènent à se servir des savoirs acquis et qu'elles aient des « effets durables » et transférables dans diverses situations de vie.

Selon le Conseil, l'établissement de profils de sortie est incontournable et doit respecter trois axes de développement :

- « Le premier axe a trait à l'enracinement des profils de sortie dans les enjeux sociaux actuels […] Des profils de sortie qui orientent l'élaboration et la mise en œuvre du curriculum doivent être sensibles aux urgences et aux priorités que l'évolution économique, sociale, culturelle et politique exprime à l'égard de l'éducation » (p. 29).
- « Le deuxième axe concerne le lien nécessaire à établir entre les compétences visées et les apports des disciplines constituées […] Le Conseil exprime sa préférence pour des profils de sortie qui évoquent les disciplines et qui appellent leur contribution. L'avantage à en tirer concerne l'initiation et l'ouverture culturelles […] La dimension du développement intellectuel, dans un profil de sortie bien pensé ne peut pas, elle non plus, ne pas faire appel aux diverses matières d'étude dans leur esprit, leur structure et leur contenu » (p. 29-30).
- « Le troisième axe concerne les grandes capacités et les dispositions ou les attitudes qui demeurent transdisciplinaires. Cela a trait à des capacités telle que : "apprendre à penser", "apprendre à coopérer", "exercer l'analyse, la synthèse et l'esprit critique" » (p. 30).

Notons que ce que le Conseil nomme ici « compétences transdisciplinaires » deviendra, dans le Programme de formation de l'école québécoise, des compétences transversales. De fait, ce terme est celui qui est employé dans le rapport Inchauspé.

Faisant écho aux préoccupations du Conseil relativement aux profils de sortie, le document *Préparer les jeunes au 21e siècle*, communément appelé « rapport Corbo », est publié en 1994 par le Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire (GTPFPS). On tentait alors de répondre à la question « Quel bagage de connaissances un jeune doit-il posséder à la fin de ses études primaires ou secondaires pour être en mesure de relever les défis du 21e siècle ? » (Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire, 1994). Les auteurs proposaient de grands domaines d'apprentissage et établissaient des profils de formation. Ils indiquaient les finalités et les rôles de l'école :

- « l'école doit d'abord et avant tout assurer le développement intellectuel de l'élève ;
- l'école doit faire apprendre et inculquer le goût d'apprendre ;
- l'école doit initier et introduire au monde de la culture ;
- l'école doit socialiser et préparer aux rôles sociaux de la vie adulte ;
- l'école doit éduquer, c'est-à-dire élever et faire réussir » (p. 20).

En 1995-1996, la Commission des États généraux sur l'éducation publie son rapport final, *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires* (Commission des États généraux sur l'éducation, 1996). Les dix chantiers prioritaires indiqués par la Commission touchaient tous les ordres d'enseignement et presque tous les éléments du système d'éducation. Six d'entre eux sont étroitement liés à la réforme de l'éducation :

- Remettre l'école sur les rails en matière d'égalité des chances ;
- Restructurer les curriculums du primaire et du secondaire ;
- Consolider la formation professionnelle et technique ;
- Traduire concrètement la perspective de formation continue ;
- Soutenir les principaux acteurs en vue de la réussite éducative ;
- Redistribuer les pouvoirs pour renforcer le pôle local.

Pour la Commission, la réforme de l'éducation à entreprendre « doit contribuer à l'émergence d'une société plus juste, plus démocratique et plus égalitaire et nous permettre de progresser vers une plus grande humanité. À cette fin, il faut conserver à la mission éducative toute son ampleur, éviter de l'enfermer dans les couloirs étroits de la transmission des savoirs ou de l'utilitarisme économique » (p. 4).

La Commission estimait qu'un effort de clarification des finalités éducatives s'avérait nécessaire. À cette fin, elle proposait de les regrouper autour de trois axes : l'instruction, la socialisation et la qualification, et ce, dans cet ordre. En effet, « l'accroissement exponentiel des connaissances, leur renouvellement rapide, l'exigence de connaissances de plus en plus élevées et de plus en plus abstraites pour bien s'intégrer dans une société où le savoir occupe une place centrale militent en faveur d'un renforcement des compétences de type cognitif » (p. 5). Cela signifie que les élèves doivent « acquérir les connaissances, les habiletés et les attitudes nécessaires pour comprendre et transformer le monde ainsi que pour continuer à apprendre tout au long de la vie » (p. 5). De plus, la mission de socialisation est importante, car l'école doit être le creuset d'une société démocratique par sa fonction d'égalisation des chances et sa contribution à la cohésion sociale. « Elle ne doit pas négliger ce volet de sa mission, sous peine d'être elle-même un agent de fracture sociale » (p. 5). Enfin, la mission de qualification exige que l'institution éducative assure « la formation et le perfectionnement nécessaires à l'exercice d'une activité professionnelle telle qu'elle permette à la société un développement durable et aux individus une intégration réussie au marché du travail de même qu'une adaptation permanente aux changements qui ne manqueront pas de se produire dans la nature et les exigences des emplois » (p. 5).

Les différents chantiers proposés par la Commission sont autant de lieux d'actualisation de ces missions. La Commission mentionne notamment le curriculum de l'école primaire et secondaire, qu'elle perçoit comme ayant besoin d'une cure de rajeunissement pour mieux s'accorder avec les demandes et les changements sociaux.

3.2 LE CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION : UN OBSERVATEUR CRITIQUE DES DÉCISIONS MINISTÉRIELLES RELATIVES AUX RÉFORMES DU CURRICULUM ET DES PROGRAMMES D'ÉTUDES

À la suite des États généraux sur l'éducation, le gouvernement du Québec rend publics ses engagements pour la concrétisation de la réforme de l'éducation dans le plan d'action *Prendre le virage du succès*, avec sept lignes d'action qui font écho aux dix chantiers prioritaires établis par la Commission des États généraux sur l'éducation. Dans la foulée de ce plan d'action et en conformité avec la deuxième ligne d'action, soit « Enseigner les matières essentielles », est mis sur pied le Groupe de travail sur la réforme du curriculum, sous la présidence de M. Paul Inchauspé. Son rapport, intitulé *Réaffirmer l'école*, trace la voie des réformes du curriculum et des programmes d'études.

Le rehaussement culturel des programmes est un thème central du rapport Inchauspé. Il importe donc de comprendre ce que cela signifie. Pour le Groupe de travail, les réformes occidentales des curriculums poursuivent en général trois finalités : une finalité utilitaire — la formation est alors un moyen visant d'autres fins, dont la principale est formée de l'activité et de la croissance économique ; une finalité cognitive – dans ce cas, la formation est un moyen de former l'esprit au regard de la résolution de problèmes ; une finalité culturelle — la formation est « l'appropriation par les nouvelles générations, des savoirs de la culture, qui constituent le propre de l'être humain et qui sont l'essence du monde où il nous faut vivre, monde qui n'est plus naturel mais culturel » (Groupe de travail sur la réforme du curriculum, 1997, p. 25).

Si ces trois finalités sont indispensables pour assurer à l'élève une formation équilibrée, la conjoncture rend nécessaire l'affirmation plus forte de la perspective culturelle, les deux autres occupant déjà une place significative dans l'école québécoise.

La réponse du rapport Inchauspé est dans la lignée des travaux du rapport Corbo et du rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation. C'est ainsi que le Groupe de travail est parti des profils de formation présentés par le rapport Corbo, les a partiellement validés et a proposé, à la lumière de ce qu'il observait dans différents pays, de distinguer les profils de formation (axés sur les savoirs essentiels que doit comporter le curriculum et sur les objectifs de formation) et les profils de sortie (axés sur les compétences à maîtriser au terme de la formation). Il opte pour la présentation des contenus globaux de formation, c'est-à-dire les grands domaines d'apprentissage. Ce faisant, il se reconnaît dans la même perspective que celle du rapport Corbo, tout en gardant la possibilité de les traduire ultérieurement sous la forme de profils de sortie (c'est-à-dire de compétences) (p. 46).

Les grands domaines sont les mêmes que ceux retenus par la Commission des États généraux sur l'éducation et le rapport Corbo. Le rapport Inchauspé en définit les savoirs essentiels et les grands objectifs. À partir de cela, il formule une série de recommandations visant à modifier le *statu quo* domaine par domaine, discipline par discipline. Il propose aussi une grille-horaire pour le primaire et le secondaire. Ce travail fournit les grands encadrements d'une refonte des programmes.

Les réformes du curriculum et des programmes d'études sont officiellement engagées avec la publication, en 1997, de l'énoncé de politique *L'école, tout un programme* et l'adoption, en décembre 1997, du projet de loi 180, Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et diverses dispositions législatives.

À la fin des années 90, au moment où débute la mise en œuvre des réformes du curriculum et des programmes, le Conseil émet des critiques à l'égard de certaines décisions ministérielles, qu'il consigne dans deux avis particuliers : *Pour un renouvellement prometteur des programmes à l'école* (CSE, 1998) et *Les enjeux majeurs des programmes d'études et des régimes pédagogiques* (CSE, 1999b).

L'avis *Pour un renouvellement prometteur des programmes à l'école* donne à voir la complexité de l'entreprise de réforme du curriculum et des programmes d'études et annonce ce qu'il adviendra plus tard. Cet avis comporte une analyse de l'énoncé de politique éducative *L'école, tout un programme*, portant sur la réforme des programmes d'études du primaire et du secondaire. Il se veut proactif, dans la mesure où le nouveau curriculum ainsi que les programmes d'études ne sont pas encore élaborés. L'énoncé de politique éducative de juin 1997 est, pour le Conseil, « un signal de départ et l'amorce d'un processus complexe » auquel il entend participer : « […] en vue de prévenir des attitudes attentistes et d'encourager un engagement actif, le Conseil a entrepris d'analyser les fondements ou les assises de la réforme proposée » (CSE, 1998, p. 5).

Cette analyse comporte plusieurs volets : les trois missions de l'école (instruire, socialiser, qualifier), les grands domaines d'apprentissage « constitués comme référence englobante du curriculum », le « rattachement de compétences, particulièrement de grandes compétences transdisciplinaires, à ces domaines » (p. 5), l'interdisciplinarité, l'intégration des matières et la mise en valeur des « affinités entre ces avenues de renouvellement du curriculum et certains types de pratiques pédagogiques privilégiées » (CSE, 1998, p. 5).

L'avis porte aussi sur le processus de mise en œuvre proposé dans l'énoncé de politique éducative, qui souhaite favoriser la maîtrise du changement par les acteurs de l'éducation. Le Conseil affirme un lien fort entre cet énoncé et l'actualisation d'une certaine autonomisation des paliers et des acteurs du système éducatif.

De plus, le Conseil tente de replacer dans les missions de l'école la finalité de développement de la personne, dont l'importance pour la population québécoise a, souligne-t-il, surpris les membres de la Commission des États généraux sur l'éducation. À cet effet, il propose l'articulation suivante : « Il ne faut sans doute pas voir le développement de la personne comme une mission de plus, à côté de "instruire, socialiser et qualifier", en parallèle et, à la limite, en compétition. Il faudrait plutôt mettre en lumière le fait que c'est à travers et par ces visées que progresse la "construction d'un sujet", que le développement de la personne donne leur sens profond à l'ensemble des trois missions » (p. 8). Le Conseil présente alors dans des mots différents la vision plus dialectique qu'il avait proposée dans un avis antérieur : la personne se développe et se construit dans son rapport avec les univers culturels auxquels l'école doit l'initier.

Le Conseil aborde également la mission d'instruction — le propre de l'école, souligne-t-il — et tente d'en clarifier le sens en affirmant fortement sa nécessaire association au développement des capacités. La longue citation qui suit est au cœur de la pensée du Conseil :

> Comment ne pas dissocier l'instruction et le développement des capacités ? *L'école, tout un programme* met l'accent sur deux visées qui n'ont pas toujours été bien articulées entre elles : d'une part, l'acquisition des habiletés et des capacités, dont certaines sont dites « compétences transversales » ; d'autre part, l'approche culturelle des savoirs et des disciplines, par opposition à une approche trop strictement fonctionnelle, sèche, pauvre de sens. Il s'agit de deux pôles en quelque sorte, qu'il est risqué de mal lier. Si l'on dérive vers une accentuation trop marquée des capacités, des savoir-faire, on dévalorise les savoirs, qui deviennent des contenus-prétextes. Comme certains contenus élémentaires ont valeur instrumentale à titre d'habiletés – principalement lire, écrire et compter –, la mentalité utilitariste s'est souvent alliée, en Amérique du Nord, avec le courant *back to the basics* (« retour à la base »), en plaidant pour des savoir-faire de base. Si, à l'autre extrême, l'on dérive vers la survalorisation des savoirs sans souci des savoir-faire, on va vers une conception encyclopédique du curriculum, et l'on risque de survoler beaucoup de domaines sans mettre en jeu des capacités de mobilisation de son propre savoir qui dépassent «la mémoire jusqu'à l'examen» (p. 9).

Il importe donc, aux yeux du Conseil, que le nouveau curriculum rende pleinement justice au double souci du développement des habiletés transversales et de l'enrichissement culturel du curriculum. À cette fin, il recommande que « l'interprétation concrète des missions de l'école respecte une compréhension large et ouverte, plutôt que restrictive » (p. 10). Cela passe par la reconnaissance explicite du développement personnel et son articulation avec les trois missions de l'école, le souci des compétences disciplinaires et transversales, et l'éducation à la citoyenneté (contrepoids d'une vision étroitement utilitariste).

Dans cet avis, le Conseil réfléchit aussi aux domaines d'apprentissage, en tant que réponse à la question « Qu'est-ce qui mérite d'être enseigné ? ». Il reconnaît qu'il faut construire un curriculum riche, équilibré et cohérent, différent du curriculum alors en vigueur et critiqué pour sa dispersion et son éclatement. Il aborde ensuite le « souci des compétences », particulièrement des compétences transversales, l'interdisciplinarité et l'intégration des apprentissages de même que les approches pédagogiques qu'appelle un curriculum rénové.

En ce qui concerne le souci des compétences, notamment des compétences transversales, le Conseil mentionne deux grands dangers d'appauvrissement de cette perspective : « celui de la faire passer pour une nouveauté absolue et celui de penser qu'il est facile de l'exploiter et de la mettre en œuvre » (p. 27). En effet, la recherche sur la taxonomie des objectifs cognitifs et sur la problématique du transfert des connaissances ainsi que la réflexion pédagogique et didactique sur les types de connaissances (déclaratives ou procédurales) et sur la compétence comme capacité de mobiliser et d'appliquer des savoirs dans des situations complexes se sont développées au cours des dernières décennies et convergent vers la reconnaissance de l'importance d'un « souci des compétences ».

Si le souci des compétences n'est pas nouveau, il serait dangereux de penser que sa traduction pratique est facile. Sur ce point, le Conseil est très clair : « C'est pourquoi l'une des façons les plus menaçantes de "brûler l'idée" serait de ne pas en reconnaître la difficulté et de négliger d'y travailler patiemment avec les enseignants et les enseignantes des disciplines les plus diverses. » (p. 28.) Et le Conseil de craindre que la pression des échéances serrées ne pousse vers la généralisation d'« un vocabulaire nouveau sans que la substance de l'éducation en profite » (p. 28). Il appelle de ses vœux un lieu privilégié de recherche et de développement en matière de curriculum. Dans ce contexte de danger appréhendé, le Conseil recommande « que le "Programme des programmes" ait un statut exploratoire, qu'il soit un point de départ de travaux multiformes de développement du curriculum plutôt qu'une consigne définie une fois pour toutes » (p, 57).

En outre, le Conseil réfléchit aux rapports entre le curriculum et la pédagogie. Il estime que, « bien loin de durcir la distinction entre curriculum et pédagogie, il faut bâtir des ponts, renforcer les affinités » (p. 38). Par ailleurs, il reconnaît qu'« en matière d'approches pédagogiques, le ministère de l'Éducation n'est évidemment pas en position d'autorité. Si de ce fait, il décline ou néglige son rôle d'influence, de réflexion et d'analyse, de leadership pour tout dire, l'appropriation franche et positive de programmes officiels repensés risque fort de prendre un mauvais départ » (p. 40).

Et le Conseil de poser les questions suivantes :

> Comment faire en sorte que les divers programmes officiels favorisent chez leurs usagers l'exploration de perspectives pédagogiques harmonisées avec l'esprit de ces programmes ? Et cela, sans tomber dans ce que le rapport *Réaffirmer l'école* semble percevoir comme un « hyperpédagogisme » des programmes des années quatre-vingt ? Sans non plus donner à penser que la pratique pédagogique s'impose et se décrète ? Comment, de façon complémentaire, mettre en valeur les responsabilités respectives de l'équipe-école et du conseil d'établissement, dans l'orchestration délibérée des latitudes disponibles en matière de curriculum ? (p. 41.)

La réponse du Conseil à ces questions sera de recommander au ministère de l'Éducation d'expliciter davantage le sens et l'articulation des composantes du nouveau curriculum, pour que les enseignantes et les enseignants soient mieux à même d'abord de le comprendre dans ses visées ambitieuses et de se les approprier, ensuite de les traduire dans une mise en œuvre didactique et pédagogique à la fois intelligente et évolutive.

Par ailleurs, dans l'avis *Les enjeux majeurs des programmes d'études et des régimes pédagogiques* (CSE, 1999b), le Conseil exprime cette fois ses réactions aux modifications proposées pour le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, dans le cadre de l'énoncé de politique éducative *L'école, tout un programme*, rendu public en 1997. C'est ainsi que, s'il reconnaît le bien-fondé des cycles d'apprentissage, il enjoint néanmoins le ministère de l'Éducation à « exprimer plus clairement le sens des cycles dans le Régime pédagogique, et de soigner le suivi de la mise en œuvre des compétences transversales de façon à en maximiser le profit pour les élèves » (CSE, 1999b, p. 11).



Le Conseil étend sa réflexion au-delà du Régime pédagogique, et ce, pour trois raisons. D'abord, en matière de curriculum, le type de programme à privilégier est encore très flou. Ensuite, « la distance normale ou souhaitable entre les programmes d'État et les programmes mis en œuvre localement est très peu présente dans la perspective de l'énoncé de politique. Enfin, le modèle des programmes actuels oriente beaucoup les attentes. Les programmes actuels sont particulièrement imprégnés d'un référentiel d'origine behavioriste qui a fait son temps. Les nouveaux programmes seront-ils fondés sur une sorte de contre-référentiel, ou demeureront-ils à distance des polémiques entre écoles de pensée rivales ? » (p. 49). Et le Conseil d'affirmer que, si ces questions ne sont pas clarifiées, « les risques sont grands d'engager les équipes scolaires dans une démarche de changement inutilement compliquée et pénible, et, de ce fait, partiellement stérile pour les élèves » (p. 49).

La lecture que fait le Conseil de divers rapports et de l'énoncé de politique éducative *L'école, tout un programme* lui permet de dégager ce qui lui apparaît clair et ce qui demeure flou, notamment pour le secondaire. Ce qui à ses yeux semble clair a trait à la revalorisation des domaines conçus comme des familles de disciplines et des enseignements disciplinaires, à leur décloisonnement et à l'interdisciplinarité.

Le flou existe dans la définition des compétences et de leur place dans l'apprentissage des élèves. Par conséquent, le Conseil recommande alors au ministre :

> d'éviter soigneusement de surimposer à l'ensemble des programmes d'études disciplinaires une perspective de formulation par compétences dont la pertinence pédagogique n'est pas démontrée (p. 54).

Il recommande également au ministre :

> pour la réussite du processus d'appropriation et de mise en œuvre de nouveaux programmes officiels, que soient indiqués d'entrée de jeu les éléments qui ont le plus besoin d'être consolidés, nuancés et validés lors d'une phase initiale de mise en œuvre des nouveaux programmes (p. 54).

Le sens de ces recommandations est d'éviter la construction d'une nouvelle orthodoxie uniformisante tout en s'engageant résolument dans une démarche prudente d'amélioration spécifique des programmes de différents domaines de connaissance.

Sur le plan de la mise en œuvre du nouveau curriculum, le Conseil rappelle les conditions de réussite d'un changement véritable :

- la nécessité d'un leadership professionnel enraciné dans la communauté intellectuelle ; sinon, on agit par règlement et on change surtout l'appellation des choses ;
- la nécessité d'un concept très clair de l'esprit du changement, qui puisse mobiliser un consensus sur l'essentiel […] ;
- l'importance de la recherche pour une analyse continue de la situation et une mise à jour constante, car un processus de renouvellement du curriculum sérieusement enraciné dans la recherche ne peut pas consister en un virage subi une fois tous les quinze ans ;
- l'importance d'expériences pilotes pour tester les modèles qui émergent ;
- l'importance de l'évaluation des « impacts environnementaux », comme on les appelle volontiers ; par exemple, dans certaines zones du Québec, on connaît un décrochage chez les garçons au secondaire qui atteint près de 50 % ; d'où la question : quels sont les liens potentiels entre la réforme du curriculum et la possibilité de remédier à cette situation ?
- l'activation de partenariats entre groupes intéressés (CSE, 1998, p. 54-55).

Cela amène le Conseil supérieur de l'éducation à recommander au ministère de l'Éducation :

> de veiller à ce que, dans l'élaboration d'une stratégie efficace pour une mise en œuvre réussie du renouvellement du curriculum, une grande attention soit apportée à la sensibilisation des milieux scolaires aux perspectives essentielles du renouvellement proposé, aux ressources de recherche et de développement requises et à un rythme de mise en œuvre qui soit à la fois souple et mobilisateur (p. 58-59).

3.3 LE CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION : UN ACCOMPAGNATEUR ATTENTIF DE LA MISE EN ŒUVRE DES RÉFORMES DU CURRICULUM ET DES PROGRAMMES D'ÉTUDES

Au fil des années, le Conseil a accompagné la mise à l'agenda de la réforme systémique de l'éducation, promulguée par l'énoncé de politique éducative *L'école, tout un programme* et comprenant une réforme du curriculum, que le Conseil jugeait centrale. Il a nourri la réflexion sur la mission de l'école et les finalités de l'éducation ainsi que sur la place des connaissances et des compétences disciplinaires et transversales. Sa pensée était prudente, consciente des difficultés conceptuelles de l'articulation cohérente des différentes dimensions du curriculum et de la complexité d'une mise en œuvre réussie, d'où ses appels, vers la fin de la décennie, à l'expérimentation, à la recherche-développement et à une mise en œuvre réfléchie et soignée.

La logique de la pensée construite par le Conseil, dans ses avis et rapports des années 90, va de l'évolution de la société à l'analyse de la qualité du curriculum existant (adaptation, cohérence, équilibre), au rétablissement de l'axe central de la mission de l'éducation, à une reformulation des finalités (éduquer l'intelligence), puis aux profils de sortie, comprenant des compétences transdisciplinaires. Cette logique fait sens en matière d'élaboration d'un curriculum adapté, pertinent, cohérent et équilibré (suivant les critères retenus par le Conseil).

Pour le reste du chemin qui mène à un curriculum rénové et à des pratiques pédagogiques nouvelles, le Conseil insiste sur la nécessité de bien articuler les compétences dites transversales, les savoirs disciplinaires, les domaines généraux de formation et les pratiques pédagogiques. Il insiste aussi sur l'importance d'éviter un moule uniforme pour tous les champs de connaissance et de prévoir de la recherche-expérimentation et de l'évaluation, bref d'avancer d'une manière itérative et interactive, et non *top-down* et univoque, comme si la meilleure façon de faire (*one best way*) était déjà établie et éprouvée.

De la fin des années 90 à aujourd'hui, le Conseil supérieur de l'éducation s'est donc attaché à accompagner les acteurs de la mise en œuvre des réformes du curriculum et des programmes d'études en produisant plusieurs avis, les uns à la demande du ministre, des avis réglementaires, les autres de sa propre initiative. Les titres de ses avis donnent un bon aperçu des thèmes qui ont monopolisé l'attention des acteurs scolaires au cours de la dernière décennie :

- *Diriger une école secondaire : un nouveau contexte, de nouveaux défis* (CSE, 1999a) ;
- *L'organisation du primaire en cycles d'apprentissage : une mise en œuvre à soutenir* (CSE, 2002) ;
- *L'appropriation locale de la réforme : un défi à la mesure de l'école secondaire* (CSE, 2003) ;
- *Un nouveau souffle pour la profession enseignante* (CSE, 2004) ;
- *Soutenir l'appropriation des compétences transversales et des domaines généraux de formation* (CSE, 2007b) ;
- *Les projets pédagogiques particuliers au secondaire : diversifier en toute équité* (CSE, 2007a) ;
- *Rendre compte des connaissances acquises par l'élève : prendre appui sur les acteurs de l'école pour répondre aux besoins d'information des parents et de leur communauté* (CSE, 2008) ;

- *Pour une évaluation au service des apprentissages et de la réussite des élèves* (CSE, 2010).

Ainsi, dans la foulée des réflexions et des actions gouvernementales en rapport avec les réformes du curriculum et des programmes d'études, le Conseil supérieur de l'éducation a été à la fois une source d'inspiration et un observateur critique des décisions ministérielles ainsi qu'un accompagnateur attentif de la mise en œuvre de ces réformes.

3.4 LES FONDEMENTS DES RÉFORMES DE L'ÉDUCATION, DU CURRICULUM ET DES PROGRAMMES D'ÉTUDES

Huit fondements, découlant des orientations formulées dans les textes officiels précédemment cités, constituent les bases de la vaste réforme de l'éducation qui intègre celles du curriculum et des programmes d'études (CSE, 2003). L'adhésion à ces fondements fait partie des questions qui ont été soumises aux acteurs de l'éducation lors de l'appel de mémoires du Conseil, ce dont le chapitre 6 rendra compte.

- *L'éducabilité de tous les enfants*. Adhérer à ce fondement, c'est adopter une attitude positive à l'égard de chaque enfant et de sa capacité d'apprendre et de réussir. Il s'agit d'une orientation exigeante et difficile à réaliser à l'échelle du système scolaire tout entier et d'un enseignement de masse. C'est aussi là le sens profond des visées d'égalité des chances et de justice sociale pour tous.
- *La réussite du plus grand nombre*. Ce fondement consiste à parvenir à faire réussir le plus grand nombre d'élèves tout en rehaussant les exigences. C'est là le sens de plusieurs dispositions des réformes du curriculum et des programmes : décisions relatives au dossier de la petite enfance qui reconnaissent l'importance d'une intervention précoce en matière de réussite et de persévérance scolaires ; décentralisation des pouvoirs au profit de l'école ; partenariat avec les parents et la communauté ; organisation scolaire en cycles d'apprentissage et différenciation pédagogique ; diversification des cheminements scolaires et des approches pédagogiques, etc.
- *La place des savoirs dans l'organisation matérielle et sociale de nos collectivités*. La mission d'instruire confiée à l'école structure fondamentalement les réformes de l'éducation, du curriculum et des programmes. L'école doit faire apprendre plus et mieux à tous. Une attention particulière est accordée au développement chez l'élève de l'activité intellectuelle, alimentée par une pédagogie de la découverte et de la construction et non seulement par une simple transmission ou réception des savoirs. On accorde également une attention particulière à tout ce qui peut favoriser l'intégration des savoirs.
- *L'école obligatoire doit préparer les élèves à la formation continue*. L'école doit donner aux enfants et aux adolescents les outils qui leur permettront de maîtriser leur avenir dans le monde complexe et changeant dans lequel ils vivront. Les outils à développer tout au long de la scolarité obligatoire pour préparer les jeunes à la formation continue résident, pour l'essentiel, dans les compétences transversales.
- *Le pouvoir de décision, en matière de pédagogie, doit se rapprocher du palier local : l'école et ses agents de première ligne. En contrepartie, l'obligation de rendre des comptes sera accrue*. Une décentralisation est nécessaire pour mieux répondre aux besoins particuliers des diverses communautés, pour donner aux acteurs de l'école la capacité et les moyens d'agir sur les facteurs qui ont un effet sur la réussite, pour mieux reconnaître et soutenir l'expertise professionnelle du personnel enseignant et, enfin, pour resserrer les liens avec la communauté et la famille.
- *Les parents et la communauté sont les partenaires de la réussite éducative*. Il s'agit de promouvoir le partenariat et l'interdépendance des acteurs, notamment par leur présence au conseil d'établissement.

- *L'école doit préparer les jeunes à devenir des citoyens à part entière et prévenir l'exclusion*. L'école doit préparer les jeunes à devenir des citoyens autonomes et promouvoir le vivre-ensemble. Elle doit aussi prévenir l'exclusion et la ségrégation, qui résultent d'une maîtrise insuffisante des savoirs de base requis pour fonctionner dans une société en constante évolution.
- *L'école doit prendre le virage technologique*. Les jeunes auront de plus en plus besoin d'être outillés intellectuellement pour utiliser à profit les technologies, sans asservissement et avec un esprit critique. L'école doit aussi les préparer à cette mutation technologique : réseautage des établissements pour une mise en commun et un partage des ressources et de l'expertise pédagogique, développement de la formation à distance, offre de formation diversifiée, etc.

CHAPITRE 4

LA DÉMARCHE DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION : UNE ANALYSE DE LA CONDUITE DES RÉFORMES DUCURRICULUM ET DES PROGRAMMES D'ÉTUDES

Le Conseil supérieur de l'éducation a procédé à l'examen de la conception et de la mise en œuvre des réformes sous l'angle des trajectoires et des processus suivis. Il a donné la parole aux acteurs de l'éducation pour comprendre de l'intérieur ce qui s'est passé et dégager des constats qui pourront être utiles dans le futur. Le Conseil a toutefois évité de faire un bilan ou une évaluation des résultats. D'une part, il est difficile de le faire adéquatement à cause du nombre très grand de variables, qui ne sont pas toujours isolables et contrôlées. D'autre part, il existe peu d'études sur lesquelles il est possible de s'appuyer. Cependant, comprendre de l'intérieur comment les acteurs scolaires ont participé à la conception et à la mise en œuvre des réformes, et prendre conscience des obstacles rencontrés tout au long du chemin semble être pour le Conseil un exercice plus porteur de retombées qu'une conclusion d'échec ou de réussite à partir d'un bilan ou d'une évaluation incomplète.

4.1 UNE DÉMARCHE AXÉE SUR LA CONDUITE DES POLITIQUES PUBLIQUES EN ÉDUCATION

Le Conseil est convaincu qu'il faut être prudent et critique à l'égard des entreprises d'évaluation des réformes, dont la mise en œuvre n'est pas encore pleinement assurée.

Ainsi, certains auteurs, dont Philippe Perrenoud (1998) et Michael Fullan (2008), nous mettent en garde contre un certain nombre d'attentes au regard des réformes et, surtout, contre la précipitation qui nous guette dans l'évaluation de ces dernières. Ils sont d'avis que, si l'amélioration des acquis des élèves est la seule justification d'une réforme, il faut éviter de se concentrer immédiatement sur cette question, car, pour parvenir à des gains sensibles en cette matière, il importe de viser le long terme. Toute précipitation aboutira à l'inverse de l'effet recherché.

Selon Perrenoud (1998), on ne peut en effet attendre d'aucune réforme de grande envergure un accroissement des acquis des élèves à court terme, et ce, pour plusieurs raisons :

- « La phase de *mise en place* d'une réforme dure quelques années au minimum ; durant cette phase, les élèves n'auront connu aucun dispositif "rénové" que pour une faible partie de leur scolarité ;
- Au gré de la réforme, ils auront traversé des dispositifs très divers, mouvants, en construction, dont la cohérence aura été transformée chaque année ;
- S'il y avait des effets observables sur les apprentissages des élèves, ils seraient plutôt décevants, car, dans un premier temps, toute innovation affaiblit les performances, parce qu'elle éloigne des routines professionnelles éprouvées » (Perrenoud, 1998).

- Si bien qu'aucune société n'a la patience, la continuité et la mémoire requises pour attendre qu'une réforme porte ses fruits, ce qui peut prendre une génération ou, au minimum, de dix à quinze ans si l'ensemble du système éducatif est concerné. Bien entendu, tout dépend de l'ampleur et des ambitions de la réforme. Si elle ne touche qu'un cycle d'études, on peut en mesurer les premiers effets, au mieux, trois ou cinq ans plus tard. S'il s'agit d'une réforme fondamentale de curriculum ou de structure, il faut attendre qu'une ou plusieurs générations aient traversé le système rénové pour commencer à en mesurer les effets. Même s'il existait un dispositif de suivi et d'évaluation aussi durable, il aurait du mal à faire la différence entre les effets spécifiques d'une réforme et les évolutions globales des publics scolaires, des pratiques et des fonctionnements (Perrenoud, 1998, p. 21).

En réalité, sur dix ou quinze ans, cette continuité recherchée est plutôt rare. Tout change, à commencer par les titulaires du ministère de l'Éducation, les acteurs scolaires, les politiques, les plans d'action, les budgets, les enseignants, les élèves, les attentes des familles ou de la société à l'égard du système éducatif.

Aussi l'évaluation des réformes n'est-elle pas une affaire purement logique et technique, des experts « neutres » demandant au politique d'expliciter ses finalités pour ne s'intéresser qu'aux moyens mis en œuvre et aux résultats obtenus. L'évaluation du système éducatif est une affaire de représentations sociales. Ainsi, certains adhèrent au principe d'éducabilité, à l'idée que tous sont capables d'apprendre. Certains aspirent à un niveau d'éducation très élevé pour tous, alors que d'autres estiment qu'il n'est pas nécessaire ni même souhaitable que tous soient très instruits et compétents. Dès qu'on cherche à préciser la marge de progrès attendue de l'école, on relance de vieux débats qui divisent les parents, les enseignants et la société. « Les réformes promettent des progrès, mais ne disent jamais pour qui, ni quelle ambition on se fixe quant à la structure des inégalités au sein de chaque génération. » (p. 12.)

Une réforme n'est jamais conduite de façon purement rationnelle. La question de ses finalités ne peut être réglée une fois pour toutes. Elle se pose de nouveau chaque fois que les acteurs, y compris ceux qui ont soutenu la réforme, mesurent de plus près le coût et les risques du changement. Pour Perrenoud, « ces évolutions sont normales […] la réforme devient l'enjeu et parfois l'otage » (p. 21). De plus, la façon de conduire une réforme (de sa conception à sa mise en application) peut faire la différence. Le Conseil s'est intéressé aux stratégies d'implantation de la réforme et aux stratégies de changement qui ont été mobilisées depuis les États généraux sur l'éducation.

Ainsi, le Conseil a invité Christian Maroy[8], lors de son assemblée plénière d'avril 2013[9], pour réfléchir à la façon d'appréhender le bilan à ce jour de la mise en œuvre de la réforme de l'éducation entreprise au Québec depuis 1997. La conférence s'intitulait *Peut-on rationaliser la conduite des politiques éducatives ? Pour une approche réflexive et politique des réformes éducatives*. Dans son allocution, le conférencier a présenté les évolutions récentes quant aux rôles de l'État et des autres acteurs dans la conduite des politiques publiques ou des réformes éducatives. Selon lui, on assiste à une perte de légitimité de l'action de l'État et à une baisse de confiance en sa capacité à résoudre les problèmes sociaux. Cette perte de légitimité aurait engendré la montée de l'évaluation des politiques et l'émergence du mouvement *Evidence Based-Policy*[10], qui met l'accent sur la rationalisation, sur la recherche et les faits scientifiquement démontrés qui viennent légitimer l'action publique de l'État et son autorité. C'est le mythe mobilisateur de la science et de la recherche pour l'action.

8. Christian Maroy a été professeur à l'Université catholique de Louvain en Belgique. Depuis octobre 2010, il est professeur titulaire au Département d'administration et fondements de l'éducation de l'Université de Montréal.

9. Annuellement, le Conseil réunit tous les membres de ses instances (Conseil, commissions et comités) pour une journée de réflexion. En 2013, cette journée portait sur le thème du Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2012-2014 : *Les réformes du curriculum et des programmes, quinze ans après les États généraux sur l'éducation.*

10. Courant apparu dans les années 90 et consistant en l'élaboration des politiques et des stratégies ou actions fondées sur les faits scientifiquement démontrés.

Christian Maroy énonce quelques raisons pour lesquelles on ne doit pas céder complètement à la croyance de la rationalisation, en éducation en particulier :

- Les politiques publiques ne peuvent être réduites à une dimension gestionnaire.
- Il existe deux visions, deux approches analytiques des politiques éducatives ou des réformes : une vision rationnelle et une vision cognitive. La première vise essentiellement à résoudre des problèmes et à proposer des solutions : définition du ou des problèmes, mise en place de mécanismes de décision, examen des solutions envisageables, mise en œuvre d'un programme d'action et évaluation à des fins de rétroaction. La seconde veut que les politiques publiques ne soient pas seulement ou principalement considérées comme des « programmes de résolution de problèmes » ; elles participent à la définition d'un projet d'action collectif et affirment des valeurs et une identité.
- Les politiques publiques ou réformes ne sont pas seulement instrumentales : elles sont une affirmation du sens dans lequel la société ou un secteur de la société souhaite aller, un moment de débat sur son propre avenir. Aussi ne peut-on soumettre complètement la conduite d'une politique à l'évaluation de ses résultats ou de ses impacts.
- L'idéal de rationalité peut être poursuivi, mais une rationalisation complète de la conduite de l'action publique n'est pas possible, et ce, pour plusieurs raisons.
  - Première raison : la définition du ou des problèmes à résoudre et de l'action à entreprendre est loin d'être purement rationnelle. Elle est influencée par trois facteurs : les institutions ; les intérêts et rapports de force, de négociation ou de compromis ; la pluralité des idées et des théories servant à définir le ou les problèmes à résoudre, et les voies de solution. Cela influence la définition du problème et la théorie de l'action supposée « bonne » par le politique. Autrement dit, il ne s'agit pas d'avoir une définition « scientifique » de la politique ou de la réforme pour qu'elle soit déclarée « bonne » ou considérée comme « bonne ».
  - Deuxième raison : une politique ou une réforme change en cours d'action ; elle n'est pas réductible à ses intentions et énoncés officiels de départ. Les environnements politique, économique, social et scolaire se modifient. Cela conduit à des changements importants sur le plan des moyens ou des objectifs des politiques.
  - Troisième raison : la mise en œuvre des politiques ou des réformes « pose problème ». Le mode de mise en œuvre peut ainsi favoriser une non-application ou un détournement de la politique initiale en raison de plusieurs facteurs : degré de précision, consistance, cohérence interne et cohérence par rapport à d'autres politiques, autorité exercée et légitimité, présence de sanctions et d'incitatifs, etc. Ces facteurs sont justement non garantis, compte tenu du mode « politique » de formation des réformes.
  - Quatrième raison : la réception, l'interprétation et les usages locaux des politiques ou des réformes sont variés. Les lieux d'implantation sont aussi des scènes politiques, des lieux de négociation et de refus des politiques.

Pour toutes ces raisons, Maroy est d'avis qu'il est non souhaitable, voire illusoire, de vouloir complètement « rationaliser les politiques éducatives », tant sur le plan de leur formation que sur celui de leur réception et de leur mise en œuvre. Cela ne veut pas dire qu'il faille abandonner toute perspective d'évaluation, car elle est toujours utile selon Maroy.



4.2 LA RECENSION DE QUELQUES EXPÉRIENCES D'ÉVALUATION DES RÉFORMES

Ainsi qu'il a coutume de le faire pour toute publication, le Conseil a recensé un certain nombre d'études et d'enquêtes menées par des chercheurs d'ici. Ces derniers ont fait l'analyse d'un ou de plusieurs aspects des réformes sans toutefois avoir comme préoccupation principale le suivi de leurs trajectoires et leur évolution d'ensemble depuis le début de leur implantation jusqu'à aujourd'hui.

Ainsi, les démarches d'évaluation recensées se distinguent notamment par l'objet étudié. Certaines enquêtes portent sur les processus de mise en œuvre des réformes du point de vue ministériel, alors que d'autres s'intéressent plutôt à l'application du changement de point de vue des acteurs scolaires. De plus, une importante variété d'études font l'examen d'une ou de plusieurs composantes spécifiques des réformes du curriculum et des programmes d'études.

Certaines démarches évaluatives recensées par le Conseil sont l'initiative du ministère de l'Éducation. Ces recherches ont comme point d'origine la Table de pilotage du renouveau pédagogique, mise sur pied par le MEQ en 2002. La première étude touche l'enseignement primaire. Le rapport du Comité de travail sur l'évaluation des changements effectués au primaire fait état d'une analyse de l'implantation du Programme de formation de l'école québécoise : adhésion et application chez le personnel enseignant, pratiques pédagogiques déclarées, formation continue et effets des réformes sur la performance des élèves (Table de pilotage du renouveau pédagogique, 2006). Pour l'enseignement secondaire, la Table de pilotage a confié à l'équipe de recherche du projet Évaluation du renouveau à l'enseignement secondaire (ERES) le mandat d'examiner les liens entre l'exposition au renouveau pédagogique et l'engagement des élèves dans leurs apprentissages, l'acquisition des connaissances disciplinaires, le développement des compétences visées ainsi que la réussite scolaire (Cyrenne, Larose, Duchesne et autres, 2013)[11]. Cette étude a permis de suivre 3 724 jeunes et 3 913 parents, répartis dans trois cohortes distinctes, dont une composée d'acteurs non exposés au renouveau pédagogique. Pour vérifier les niveaux de compréhension, d'adhésion et d'application concernant le renouveau pédagogique dans les écoles, les directions d'établissement et les conseillers pédagogiques ont aussi été questionnés par les chercheurs.

Le Conseil déplore que ces initiatives aient été planifiées et mises en route très tardivement, tant pour le primaire que pour le secondaire, et que les travaux de la Table de pilotage du renouveau pédagogique aient été abandonnés dès 2006, alors que l'implantation des réformes du curriculum et des programmes venait à peine de débuter au secondaire. Il déplore aussi le boycottage de certains enseignants et enseignantes, qui rend parfois difficile l'interprétation des résultats.

D'autres démarches d'évaluation se sont plutôt intéressées à la mise en œuvre des réformes du curriculum et des programmes sous l'angle des politiques publiques ou de la contribution des acteurs de l'éducation. Plusieurs thèses de recherche portent sur le thème des réformes. Deux d'entre elles sont à signaler ici : la thèse d'Anylène Carpentier (2010), qui porte sur l'étude des stratégies gouvernementales déployées de 1997 à 2003, et celle de Denis Royer (2006), qui reconstitue le processus d'élaboration de la politique éducative et le rôle des principaux acteurs qui l'ont entreprise.

11. Le Comité du rapport sur l'état et les besoins de l'éducation a accueilli M. Simon Larose comme conférencier à l'occasion d'une réunion régulière le 22 février 2013. Le Conseil supérieur de l'éducation a aussi invité M. Larose à prononcer une conférence à son assemblée plénière annuelle d'avril 2013, pour présenter les résultats du projet ERES.

La recension des écrits révèle également de nombreuses études portant sur l'examen d'une composante particulière des réformes du curriculum et des programmes. Par exemple, des analyses traitent de la mise en œuvre des cycles d'apprentissage dans les écoles (Kahn et Rey, 2008) ainsi que de leur présence dans les plans stratégiques des commissions scolaires (Archambault, Lapointe et Dumais, 2012) et les plans de réussite des écoles primaires (Archambault et Dumais, 2011). À l'aide d'entretiens de groupe, Deslandes, Joyal et Rivard (2011) examinent la compréhension des parents et des enseignants du secondaire concernant les compétences transversales. L'expérience des conseils d'établissement au regard de la qualité d'implantation de la structure (Roy et Deniger, 2001) et des points de vue des enseignants (Deniger, Berthelot et Roy, 2005) fait aussi l'objet d'analyses. Enfin, les technologies de l'information et de la communication (Bernet et Karsenti, 2013), les approches pédagogiques (Gauthier, Mellouki, Simard et autres, 2005 ; Nguyen et Blais, 2007 ; Péladeau, Forget et Gagné, 2005), l'évaluation (Corriveau, Morin et Deaudelin, 2007 ; Louis, 2008), la formation relative à l'éthique et à la culture religieuse (Cherblanc et Rondeau, 2010) ainsi que l'enseignement de la science et de la technologie (Potvin et Dionne, 2007) ont aussi retenu l'attention de chercheurs.

Ainsi, le Conseil disposait de données partielles, incomplètes pour ce qui est du temps ou du champ couvert, souvent de l'ordre des perceptions, rarement de l'ordre des apprentissages mesurés. L'étude la plus systématique, celle de Cyrenne et de ses collaborateurs (2013), a été boycottée par le personnel enseignant, ce qui rend difficile l'interprétation des résultats. Cette situation a rendu d'autant plus nécessaire la consultation que le Conseil a menée auprès de l'ensemble des acteurs scolaires, dont les enseignants, consultation dont nous rendons compte au chapitre 6.

En résumé

Dans la première partie de ce rapport sur l'état et les besoins de l'éducation, le Conseil supérieur de l'éducation a d'abord défini les principaux concepts utilisés. Ont ainsi été précisés les termes « curriculum », « compétence », « compétence transversale », « profil de sortie », « programme d'études » et « perspective culturelle dans les programmes d'études ». On en retient que la définition du terme « curriculum » employée dans ce rapport est celle du rapport Inchauspé, *Réaffirmer l'école*, et désigne tout « ce qui est entrepris pour la formation des élèves dans un système d'éducation » (Groupe de travail sur la réforme du curriculum, 1997, p. 13).

Le Conseil a ensuite précisé l'ampleur du champ d'étude. Il a alors établi que tous les éléments constitutifs du curriculum et des programmes ne pourraient être traités avec la même profondeur, certains revêtant un caractère majeur et d'autres, un caractère mineur. Il a aussi précisé que les principales réformes analysées sont celles qui ont été mises en œuvre au secteur des jeunes, car les réformes du secteur des adultes sont toujours d'application facultative.

De plus, le Conseil a présenté les grilles-matières adoptées en 1997 à l'enseignement primaire et secondaire, tout en précisant que le curriculum ne se réduisait pas à ces dernières. Cet exercice a permis de constater l'évolution de leur contenu de 1997 à aujourd'hui. Le curriculum de la formation générale des adultes, constitué de la formation de base commune et de la formation de base diversifiée, a également été décrit dans ces pages.

C'est aussi dans cette partie que le Conseil a revisité les textes fondateurs des réformes de l'éducation, du curriculum et des programmes. En parallèle, il a montré comment les travaux qu'il a menés depuis le début des années 90 ont pu inspirer les réformes à l'étude. Le Conseil a ainsi exercé son rôle tout en étant, pour ces réformes, à la fois une source d'inspiration, un observateur critique et un accompagnateur attentif.

Enfin, le Conseil rend explicite sa démarche d'examen et la distingue d'un exercice d'évaluation ou de bilan.



DEUXIÈME PARTIE

LES RÉFORMES DU CURRICULUM ET DES PROGRAMMES D'ÉTUDES ICI ET AILLEURS

La deuxième partie de ce rapport sur l'état et les besoins de l'éducation présente quelques réformes entreprises dans trois systèmes scolaires européens : ceux de la France, de la Belgique francophone et de la Suisse romande. Ces réformes et leur mise en œuvre se comparent-elles aux réformes du curriculum et des programmes d'études entreprises au Québec ? Quels sont les points de convergence ? Quelles sont les différences les plus significatives ? Quelles leçons tirer de ces comparaisons ? Telles sont quelques-unes des questions auxquelles le Conseil entend répondre.

CHAPITRE 5
UNE COMPARAISON INTERNATIONALE QUI N'EST PAS SANS INTÉRÊT

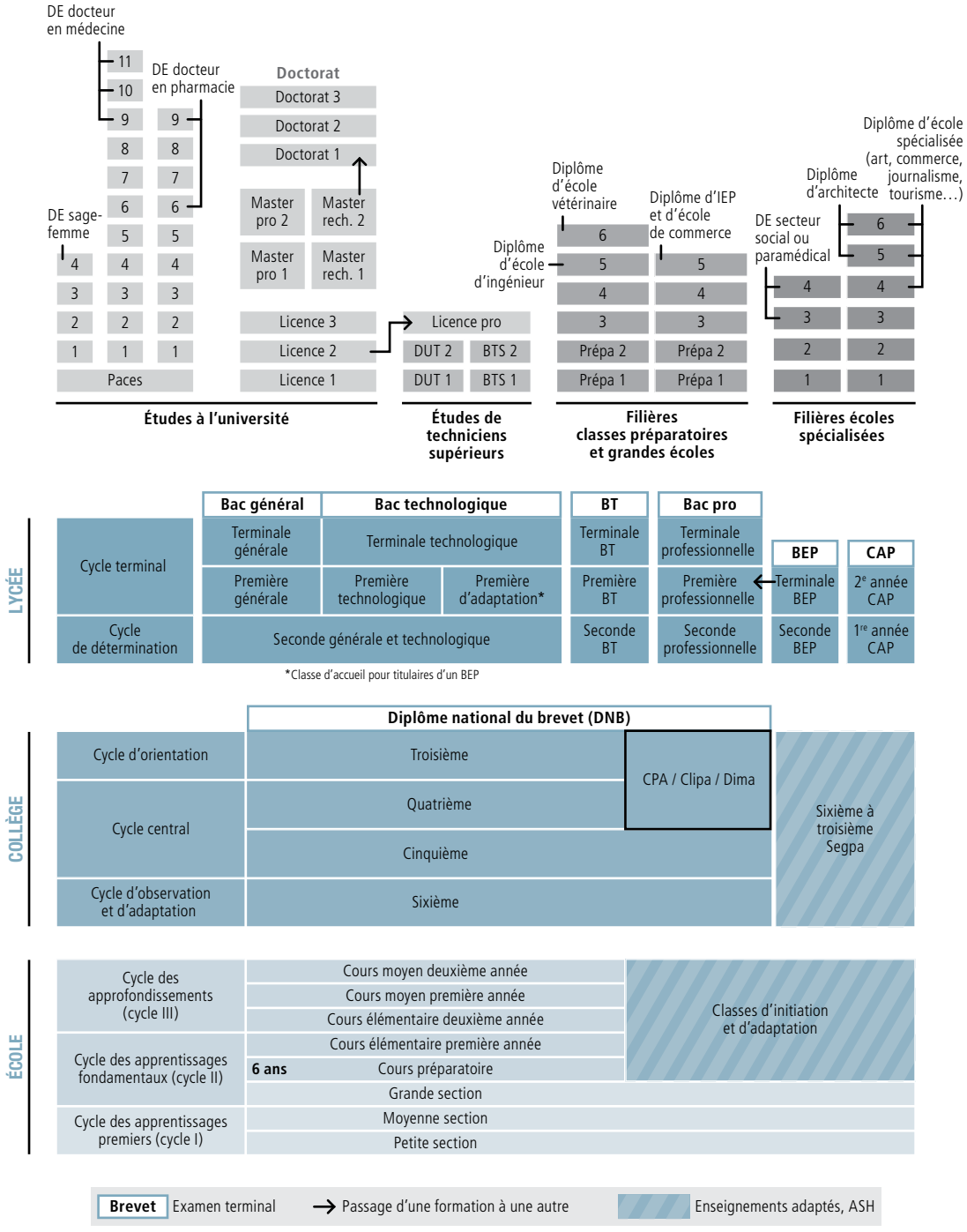
En 1997, lorsque le Québec s'est engagé dans sa réforme de l'éducation, plusieurs pays européens avaient déjà entrepris de modifier l'un ou l'autre aspect de leur système scolaire. Motivés entre autres par les résultats obtenus par leur pays aux bilans internationaux des acquis des élèves (Programme international pour le suivi des acquis des élèves [PISA] et Tendances de l'enquête internationale sur les mathématiques et les sciences [TEIMS]) ou sous l'impulsion d'une opinion publique insatisfaite de ces résultats, plusieurs responsables de ministères de l'Éducation ont choisi l'approche par compétences pour la révision du curriculum ou l'élaboration des programmes d'études. C'est le cas de la France, de la Belgique francophone et de la Suisse romande. Le Conseil a comparé les démarches entreprises dans ces trois pays avec celle du Québec, un exercice instructif à plusieurs égards.

5.1 LA FRANCE

5.1.1 BRÈVE DESCRIPTION DU SYSTÈME SCOLAIRE DE LA FRANCE

Le système éducatif français comprend quatre niveaux d'enseignement : l'enseignement préprimaire, l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur. La figure 1 représente la structure de ce système éducatif.

FIGURE 2
STRUCTURE DU SYSTÈME ÉDUCATIF DE LA FRANCE



Source : http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/France.pdf

L'enseignement préprimaire est facultatif et destiné aux enfants de 3 à 5 ans. **L'école maternelle et l'école élémentaire** constituent l'enseignement du premier degré ou l'enseignement primaire. On y accueille les enfants âgés de 6 à 11 ans. Cet enseignement se divise en trois cycles d'apprentissage : le cycle des apprentissages premiers, le cycle des apprentissages fondamentaux et le cycle des approfondissements. La fin de chacun des cycles de l'école primaire constitue un palier du socle commun. Le passage à l'enseignement secondaire est automatique. Un certificat de formation générale (CFG) atteste la fin du primaire.

L'enseignement secondaire comprend le collège (secondaire inférieur) et le lycée (secondaire supérieur). Le collège a une durée de quatre ans et fait partie de la scolarité obligatoire, qui se termine à l'âge de 16 ans. Il comprend trois cycles : le cycle d'observation et d'adaptation, le cycle central et le cycle d'orientation. À la fin du collège, le diplôme national du brevet (DNB) atteste la maîtrise du socle commun. Le lycée, d'une durée de trois ans, offre trois voies de formation : générale, technologique et professionnelle. Il conduit à l'obtention du baccalauréat ou d'un brevet de technicien.

5.1.2 NATURE DES RÉFORMES ENGAGÉES

En 2004, avec la publication du rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'école (2004), les lignes directrices de l'évolution du système éducatif français sont définies pour les quinze prochaines années. On souligne la nécessité de garantir à tous les élèves l'acquisition d'un socle commun formé de ce qui est indispensable pour réussir sa vie au 21e siècle, et ce, au cours de la scolarité obligatoire. On établit des principes pour aider à définir ce socle commun et les conditions de sa maîtrise par tous les élèves. Est créé cette même année le Haut Conseil de l'éducation, un organisme consultatif chargé d'adresser annuellement au ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche un rapport public sur l'état de l'évaluation de l'école.

En 2005, la Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école redéfinit l'objectif de la scolarité obligatoire : garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un « socle commun » constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences (UNESCO-BIE, 2012).

L'école du socle commun est à la base de la réforme entreprise en 2005. Ce socle se compose d'un « ensemble de connaissances et de compétences :

- la maîtrise de la langue française ;
- la maîtrise des principaux éléments de mathématiques ;
- une culture humaniste et scientifique permettant le libre exercice de la citoyenneté ;
- la pratique d'au moins une langue vivante étrangère ;
- la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication » (Assemblée nationale et Sénat, 2005).

Le socle commun de connaissances et de compétences se distingue des programmes d'études et n'en constitue pas un résumé. Il donne un sens global à l'ensemble de la scolarité obligatoire et montre les grandes finalités et les objectifs poursuivis à cette étape importante de la scolarité.



Les programmes d'études ont été révisés et adaptés en fonction des finalités du socle commun. Ainsi, depuis 2009, les nouveaux programmes sont appliqués au primaire et au collège. Depuis 2011, la maîtrise de toutes les compétences du socle commun est obligatoire pour obtenir le diplôme national du brevet.

De nouveaux outils d'évaluation ont été créés comme le *Livret personnel de compétences* (LPC), destiné à soutenir le personnel enseignant dans ses pratiques d'évaluation des apprentissages. Conscient que l'approche par compétences induit une modification importante de l'évaluation des acquis des élèves et un changement dans les représentations et les pratiques pédagogiques, et tenant compte de la latitude ou de l'autonomie que la loi prévoit laisser aux établissements et au personnel enseignant dans la manière de mettre en œuvre l'apprentissage du socle, le ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche a conçu le LPC pour permettre à l'élève, à ses parents et aux enseignants de suivre l'acquisition progressive des compétences aux trois paliers de maîtrise du socle commun.

5.1.3 PRINCIPAUX PROBLÈMES DE MISE EN ŒUVRE

Selon le Haut Conseil de l'éducation, le socle commun fait l'objet de nombreuses critiques, y compris dans l'opinion publique française. Ces critiques sont notamment les suivantes :

- Il est perçu comme une mode d'inspiration étrangère.
- Pour certains, il représente un nivellement par le bas et l'approche par compétences asservirait l'école aux besoins immédiats des employeurs.
- Pour d'autres, le socle commun est irréaliste et sa maîtrise par toute une classe d'âge serait douteuse.
- L'écart entre la réalité et l'objectif visé par le socle commun nourrit le scepticisme et la critique : 40 % des élèves sont en situation d'échec ou en difficulté.
- Le socle commun manque de clarté, ce qui engendre de l'incompréhension et alimente la résistance chez les acteurs concernés.
- Les disparités dans l'appropriation du socle commun occasionnent des difficultés d'application.
- La mise en œuvre du socle commun au collège est demeurée lettre morte dans plusieurs établissements d'enseignement.
- Les pratiques d'évaluation de la maîtrise du socle commun sont très variables.
- Les lacunes dans la formation initiale et continue du personnel enseignant sont importantes.

Pour le Haut Conseil de l'éducation, malgré quelques réalisations, le chantier demeure entier, la traduction complète de la refondation du système dans le quotidien des classes étant loin d'être achevée. Sous l'impulsion des Accords de Lisbonne (Communauté européenne) et des résultats obtenus aux enquêtes du PISA, qui montrent que les élèves français éprouvent des difficultés quand il s'agit d'effectuer une tâche complexe axée sur les compétences, cette réforme amorcée en 2005 connaît des difficultés importantes.

Dans une note publiée en mars 2014, Terra Nova, un laboratoire d'idées (*think tank*) progressiste indépendant, exprime son point de vue sur la difficulté à mettre en place une école commune (Orbin et autres, 2014). Les auteurs notent d'abord la difficulté que pose le partage de la scolarité obligatoire entre deux types d'établissements si différents, l'école élémentaire et le collège : « aucune continuité ni cohérence d'ensemble n'y règnent, ni dans les contenus enseignés, ni en matière pédagogique et éducative, ni sur le plan de l'organisation scolaire » (Orbin et autres, 2014, p. 2). Sur le plan des identités professionnelles, ils notent la polyvalence des instituteurs du primaire versus la spécialisation disciplinaire de ceux des collèges, alors qu'ils exercent le même métier auprès des élèves.

Par ailleurs, les auteurs de cette note dénoncent la triple rupture (cognitive, pédagogique et éducative) que constitue le passage du primaire au secondaire, observant que ce sont les élèves les plus fragiles sur le plan émotionnel, culturel et social qui sont affectés par cette dernière.

Rupture cognitive

Au primaire, la logique d'élaboration des contenus est duale, c'est-à-dire qu'elle découle de l'âge et du développement psychologique et cognitif des enfants de même que des exigences des différentes disciplines enseignées au secondaire. D'abord, les exigences du niveau supérieur imposent les contenus du niveau immédiatement inférieur. Ensuite, en matière d'évaluation, on trouve au primaire des livrets de compétences qui décrivent l'état des connaissances et des compétences acquises par l'élève, alors qu'au secondaire, l'évaluation passe massivement par une note, plus indicative de la position de l'élève dans son groupe que de ses acquis. On y pratique également le calcul des moyennes par matière et le calcul d'une moyenne générale, qui servent au classement et à la sélection.

D'après les auteurs de la note, c'est précisément cette logique que le socle commun a voulu rompre et cela constitue, pour le système scolaire français, une triple révolution : des « contenus définis non plus en termes de normes pour les enseignants mais de standards pour les élèves, introduction de la notion de compétence et d'une pédagogie de l'approche par compétences, enfin passage d'une évaluation centrée sur des notes et des moyennes à une évaluation validant progressivement des acquis » (Orbin et autres, 2014, p. 5).

Rupture pédagogique

Pour les élèves, la rupture la plus sensible à l'entrée au collège est toutefois pédagogique. Passer d'un seul maître, polyvalent, à des enseignantes et enseignants spécialisés dans une discipline, imposant chacun leurs choix didactiques et leurs approches pédagogiques, constitue souvent une expérience difficile pour les élèves.

Rupture éducative

À l'école primaire française, les maîtres sont à la fois responsables de l'éducation et de l'instruction des élèves. Tel n'est plus le cas au collège, où ils ne se sentent trop souvent responsables que de l'enseignement de leur discipline.

5.1.4 ÉVOLUTIONS CONSTATÉES EN FRANCE

Pour remédier à la situation, la Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République est promulguée le 8 juillet 2013 et crée le Conseil supérieur des programmes. Ce dernier a l'obligation d'élaborer une « charte des programmes » visant ultimement à mieux définir et garantir la qualité de ce que l'école doit enseigner. Cette charte est destinée aux personnes chargées de l'élaboration et de l'adoption des programmes, aux professionnels de l'éducation qui sont partie prenante de leur mise en œuvre, aux universitaires et aux chercheurs, aux professeurs responsables de la formation initiale du personnel enseignant, aux élèves, à leurs parents et, enfin, aux citoyens (Conseil supérieur des programmes, 2013).

La charte des programmes poursuit huit objectifs :

- présenter les programmes sous forme de textes plus synthétiques et lier les disciplines et les domaines d'enseignement, d'une part, de même que les cycles d'apprentissage, d'autre part, pour en faire un ensemble plus cohérent ;
- présenter les programmes de manière explicite et compréhensible par les non-spécialistes, pour renforcer la confiance de tous en l'école ;
- mieux expliciter les choix parmi tous les savoirs (choix du cycle, logique de découverte, d'initiation ou d'approfondissement, objectifs et valeurs auxquels ces choix se réfèrent) et mieux définir les procédures d'élaboration des programmes ;
- prévoir une évaluation régulière et transparente des programmes (éviter de la faire dans l'urgence ou pour des raisons conjoncturelles) ;
- afficher les exigences des programmes en ce qui a trait aux acquis des élèves (le niveau de maîtrise doit être indiqué clairement) ;
- reconnaître le travail de mise en œuvre effectué par les enseignants et leur laisser une marge d'initiative ;
- introduire des outils numériques tant pour l'accès aux connaissances que pour les modes d'apprentissage ;
- susciter chez les élèves l'intérêt pour la culture (Conseil supérieur des programmes, 2013).

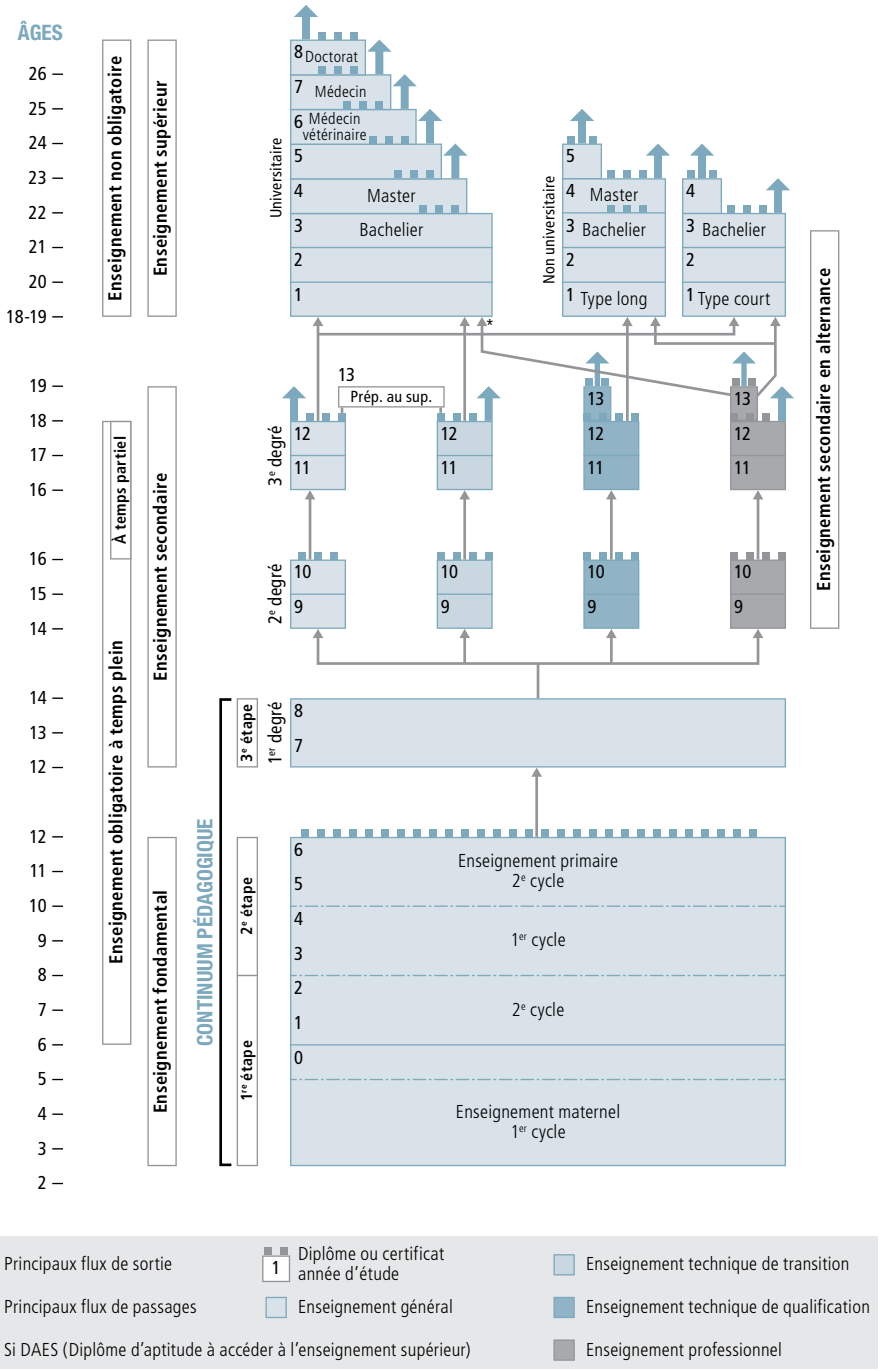
En somme, cette charte des programmes, nouvellement promulguée, vise à harmoniser et à rendre cohérents le socle commun des connaissances et des compétences, les programmes et les outils d'évaluation.

5.2 LA BELGIQUE FRANCOPHONE

5.2.1 BRÈVE DESCRIPTION DU SYSTÈME SCOLAIRE DE LA BELGIQUE FRANCOPHONE

Le système éducatif de la Belgique francophone comprend trois niveaux : l'enseignement fondamental, l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur. La figure 3 représente la structure de ce système éducatif.

FIGURE 3
STRUCTURE DU SYSTÈME ÉDUCATIF DE LA BELGIQUE FRANCOPHONE



Source : UNESCO-BIE, http://www.ibe.unesco.org/fr.html, réf. du 18 septembre 2013.

L'enseignement fondamental regroupe l'enseignement préprimaire non obligatoire et l'enseignement primaire obligatoire et gratuit, d'une durée de six ans, destiné aux enfants âgés de 6 à 12 ans.

L'enseignement maternel et les huit premières années de la scolarité obligatoire sont considérés comme un continuum pédagogique structuré en trois étapes et visant à assurer à tous les élèves l'acquisition des socles de compétences :

- de l'entrée de la maternelle à la fin de la deuxième année du primaire (deux cycles) ;
- de la troisième à la sixième année du primaire (deux cycles) ;
- le premier degré de l'enseignement secondaire (trois ans maximum).

Le certificat d'études de base (CEB) sanctionne la sixième année du primaire. Le CEB peut être délivré au cours du premier degré du secondaire s'il n'a pas été obtenu à la fin du primaire.

L'enseignement secondaire se subdivise en trois degrés de deux ans chacun :

- le premier degré (degré d'observation) pour les 12-14 ans ;
- le deuxième degré (degré d'orientation) ;
- le troisième degré (degré de détermination).

Le premier degré constitue un tronc commun qui poursuit deux objectifs : assurer une large formation de base et aider chaque élève à découvrir ses possibilités et ses champs d'intérêt pour lui permettre de choisir, au deuxième degré, l'orientation la plus épanouissante possible. Aux deuxième et troisième degrés (à partir de la troisième année du secondaire), le système comprend quatre formes d'enseignement (général, technique, artistique et professionnel) et deux grandes sections ou filières d'études :

- La section de transition, qui regroupe les humanités générales et technologiques, prépare l'élève à la poursuite des études à l'enseignement supérieur tout en lui offrant des possibilités d'entrée dans la vie active.
- La section de qualification, qui comprend les humanités professionnelles et techniques, a pour finalité première l'entrée dans la vie active tout en préservant la possibilité de poursuivre ses études à l'enseignement supérieur.

5.2.2 NATURE DES RÉFORMES ENGAGÉES

Des réformes sont entreprises en Belgique francophone au début des années 90 et connaissent une poussée importante dans la foulée des travaux de l'Union européenne (Accords de Lisbonne). Les rapports internationaux désignent la communauté francophone en raison de ses taux élevés d'échec et de redoublement.

En moyenne, près de un élève sur cinq présente un retard scolaire à la fin de l'enseignement primaire. Le taux de redoublement est de 6,2 % en première année, de 4,6 % en deuxième année et de 3,5 % de la troisième à la sixième année (Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles et ONE, 2012).

À la fin de l'enseignement secondaire, un élève sur deux a un retard scolaire. La troisième et la cinquième secondaire, qui constituent des moments-clés dans l'orientation scolaire, présentent les taux de redoublement les plus élevés : 12 % au secteur général, 27 % en techniques de transition, 34 % en techniques de qualification et 27 % au secteur professionnel (Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles et ONE, 2012).

En 1997, le décret « Missions[12] » (Communauté française de Belgique, 1997) est au cœur du mouvement de réforme. Les problèmes qu'on cherche à résoudre sont le redoublement, l'orientation précoce et la pédagogie transmissive. On promeut une école « nouvelle » qui favorise la différenciation pédagogique, la réussite du plus grand nombre et la poursuite des objectifs ayant trait aux socles minimaux que tous devraient atteindre.

12. Le décret « Missions », publié le 24 juillet 1997, est décrit comme définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, et organisant les structures permettant de les réaliser.

Le décret « Missions » :

- définit les missions prioritaires et les orientations du système éducatif ;
- place la notion de compétence au centre des préoccupations ;
- propose des domaines dans lesquels s'inscrivent les compétences à développer ;
- définit le socle de compétences pour les huit premières années de l'enseignement obligatoire.

Sur le plan de la pédagogie, les changements les plus importants sont liés à :

- l'organisation en cycles d'apprentissage et la suppression du redoublement ;
- l'intégration des apprentissages en huit grands domaines :
  - Français,
  - Formation mathématique,
  - Éveil et initiation scientifique,
  - Langues modernes,
  - Éducation physique,
  - Éducation par la technologie,
  - Éducation artistique,
  - Éveil et formation historique et géographique (y compris la vie sociale et économique) ;
- la différenciation pédagogique et le respect du rythme d'apprentissage de chaque élève ;
- l'apprentissage tout au long de la vie ;
- la souplesse dans l'aménagement du temps scolaire ;
- l'élève au centre des apprentissages ;
- l'accent mis sur l'évaluation formative.

De nouveaux programmes d'études ont été élaborés sur la base d'un référentiel des socles de compétences qui concerne les huit premières années de l'enseignement obligatoire (les six années du primaire et les deux premières années du secondaire) et un référentiel des compétences terminales devant être acquises à la fin du secondaire dans chaque discipline scolaire. L'élaboration des épreuves permettant d'évaluer les compétences a été confiée à une commission d'outils d'évaluation et non aux groupes chargés de l'élaboration des programmes.

5.2.3 PRINCIPAUX PROBLÈMES DE MISE EN ŒUVRE

En 2003, les syndicats contestent la légitimité des mesures prises et proposent un moratoire. Plusieurs enseignants dénoncent l'utilisation d'un langage pédagogique flou et complexe, l'hétérogénéité des classes et la présence d'élèves en difficulté, le manque de formation au regard de l'évaluation formative, l'insuffisance des ressources, etc.

L'évaluation est un problème majeur. Pour nombre d'enseignants, les mentalités n'ont pas changé : on pense toujours en fonction d'une année, de points, du bulletin de juin. De plus, parents et élèves demandent une évaluation chiffrée.

De fortes résistances à l'égard des politiques de lutte contre le redoublement ont finalement scellé le destin contesté et mouvementé de la réforme, laquelle a été révisée avec l'abandon du principe de passage automatique d'une classe à l'autre.

Bref, la mise en œuvre laborieuse de la réforme est attribuable à un certain nombre de difficultés rapportées par les enseignants, notamment l'hétérogénéité des classes, qui les contraint à recourir à une pédagogie différenciée nécessitant un apprentissage et une grande mobilisation de leur part, le manque de prise sur la motivation des élèves en l'absence du redoublement et l'obligation d'imaginer des moyens différents pour les élèves en difficulté, le manque d'information et de directives claires pour l'application de la réforme, l'absence de ressources nécessaires pour une mise en œuvre réussie de la réforme, le manque de formation au regard de l'évaluation formative et la difficulté à gérer simultanément une évaluation chiffrée et une autre par compétences (Draelents, 2009).

En ce qui a trait aux programmes d'études élaborés selon l'approche par compétences, l'une des difficultés majeures tient aux ambiguïtés relatives à la notion de compétences, ce qui s'est répercuté sur les manières mêmes de les évaluer. « L'analyse de ces différentes épreuves montre très clairement des conceptions parfois diamétralement opposées de l'évaluation des compétences. Chaque épreuve se réclame pourtant d'être en conformité avec les documents officiels. Le résultat est une forme d'anarchie qui réduit la crédibilité de l'approche par compétences auprès des enseignants. » (Rey et Carette, 2005, p. 5.) Selon ces auteurs, l'une des pierres d'achoppement de cette réforme des programmes est le fait que la construction des épreuves d'évaluation et l'élaboration des référentiels de compétences n'ont pas été menées simultanément.

5.2.4 ÉVOLUTIONS CONSTATÉES EN BELGIQUE FRANCOPHONE

À la suite de la controverse, des vives protestations des acteurs de terrain et des dérives constatées, la réforme du premier degré a fait l'objet d'une contre-réforme (« réforme de la réforme ») concrétisée dans un décret publié en juillet 2001, relatif à l'organisation du premier degré de l'enseignement secondaire.

Ce décret prévoit notamment :

- l'introduction de la possibilité d'une année complémentaire entre la première et la deuxième année pour les élèves en difficulté. Cette disposition maintient l'interdiction du redoublement tout en supprimant la promotion automatique ;
- l'assouplissement de l'organisation de l'année supplémentaire. Celle-ci est placée non pas en fin de cycle (deuxième année), mais entre la première et la deuxième année, pour offrir une aide plus efficace aux élèves en difficulté sans attendre la fin du cycle ;
- la création d'un conseil de guidance dans chaque établissement pour améliorer les procédures d'orientation. Ce conseil a la responsabilité d'établir pour chaque élève un rapport sur son degré de maîtrise des socles de compétences permettant de diagnostiquer des difficultés particulières et de déterminer des moyens d'y remédier, le cas échéant.

Pour certains défenseurs de la réforme, ce projet est en porte-à-faux avec son esprit initial, car il autorise une forme déguisée de redoublement. En instaurant une année complémentaire entre la première et la deuxième année, on renonce à l'injonction faite aux enseignants d'assumer une hétérogénéité plus forte des classes.

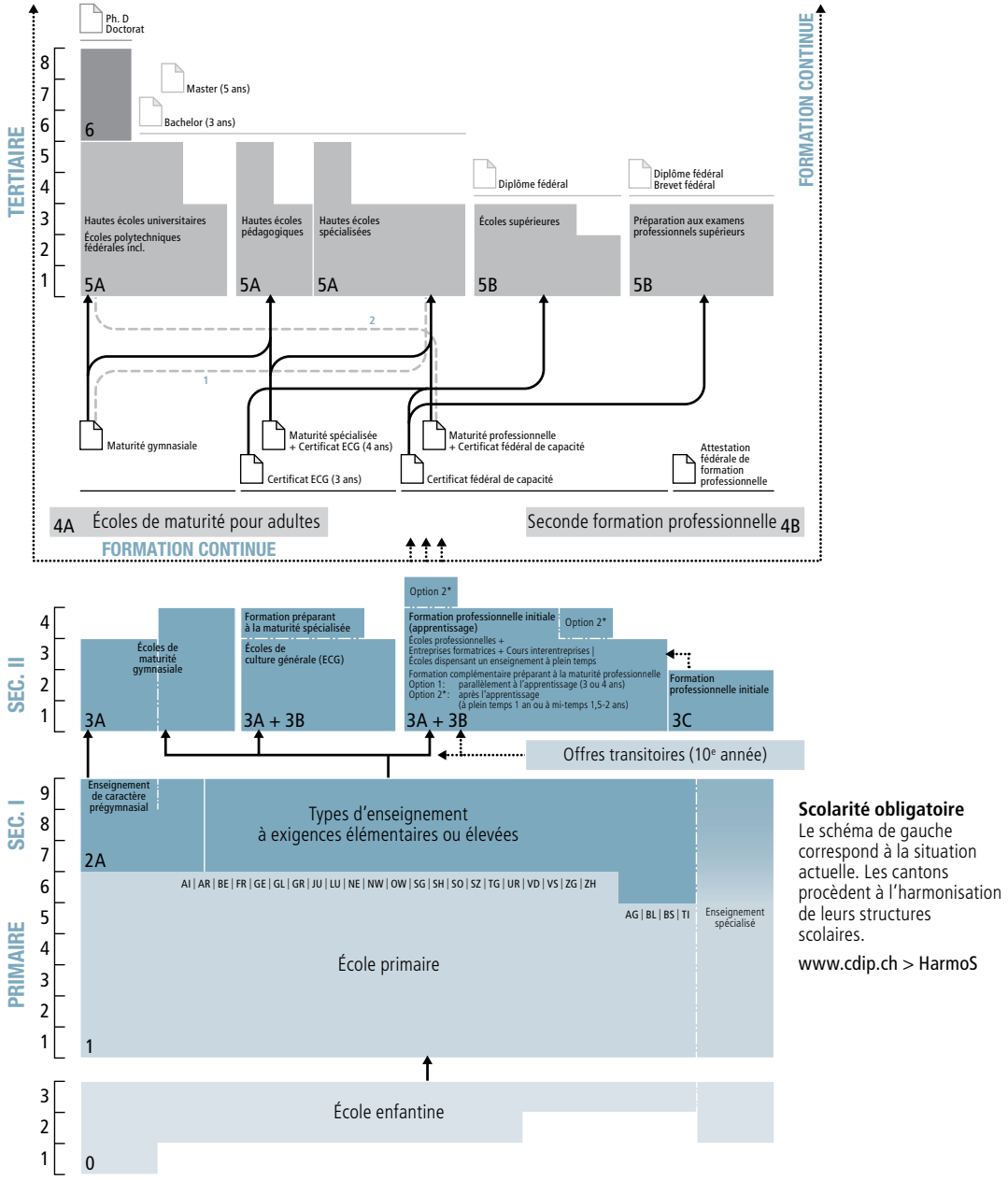
Quant aux effets de la contre-réforme de 2001, l'évolution de certains indicateurs suggère que les enseignants ont interprété les nouvelles dispositions comme un « retour en arrière », le taux de « redoublement », élément-clé de la réforme, étant redevenu, dès 2002, équivalent à celui de la période antérieure à la réforme du premier degré. Cela « tend à indiquer que la "première année complémentaire" ne remplit pas ou seulement imparfaitement son rôle de remédiation » (Draelents, 2009, p. 37).



5.3 LA SUISSE ROMANDE

La Suisse romande est la partie francophone de la Suisse. Elle est formée des cantons de Genève, du Jura, de Neuchâtel, de Vaud et d'une partie des cantons de Berne, de Fribourg et du Valais.

FIGURE 4
STRUCTURE DU SYSTÈME ÉDUCATIF DE LA SUISSE ROMANDE



Scolarité obligatoire
Le schéma de gauche correspond à la situation actuelle. Les cantons procèdent à l'harmonisation de leurs structures scolaires.

www.cdip.ch > HarmoS

ISCED
La présentation se réfère à l'ISCED (International Standard Classification of Education, www.uis.unesco.org).

Cette classification attribue à chaque niveau d'enseignement un code international (allant de ISCED 0 à ISCED 6), permettant ainsi une comparaison internationale des systèmes éducatifs.

- ISCED 6
- ISCED 5A + 5B
- ISCED 4A + 4B
- ISCED 3A-C
- ISCED 2A
- ISCED 1
- ISCED 0

Diplôme

Passerelle
1 Maturité gymnasiale ➔ HES (stage professionnel)
2 Maturité professionnelle ➔ Université (examen complémentaire)

Nombre d'années

Source : CDIP, http://www.edk.ch/dyn/15421.php, réf. du 13 janvier 2014.

5.3.1 BRÈVE DESCRIPTION DU SYSTÈME SCOLAIRE DE LA SUISSE ROMANDE

Tous les cantons de la Suisse romande offrent l'enseignement préscolaire gratuit (école enfantine). La fréquentation de l'école enfantine pendant deux ans tend à devenir obligatoire dans la majorité des cantons.

La scolarité obligatoire, y compris l'école enfantine, constitue la base du système scolaire suisse. Elle relève de la compétence des cantons. La durée de la scolarité obligatoire est de onze ans, dont :

- deux ans d'enseignement préscolaire pour les 4 ou 5 ans ;
- six ans d'enseignement primaire dès l'âge de 6 ans ;
- trois ans d'enseignement secondaire (secondaire I).

En secondaire I, les élèves sont répartis dans des cours à niveaux (élémentaire ou élevé) pour toutes les matières enseignées ou pour une partie d'entre elles. Ces cours les préparent à poursuivre leur formation au niveau postobligatoire, selon les options qui y sont offertes (formation générale, formation professionnelle, hautes écoles). Le diplôme de secondaire II permet à son titulaire d'entrer directement dans la vie professionnelle, d'accéder à une école professionnelle supérieure ou de poursuivre sa formation dans une haute école.

Depuis les années 90, on assiste à un accroissement de la coopération intercantonale en matière de formation, et ce, à travers deux principales structures :

- la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), artisane du projet d'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat *HarmoS*) à l'échelle de la Confédération ;
- la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), artisane des réformes de la scolarité obligatoire et de la Convention scolaire romande en Suisse romande.

5.3.2 NATURE DES RÉFORMES ENGAGÉES

En Suisse romande, les réformes entreprises au milieu des années 90 sont basées sur l'évaluation du travail de l'élève. Elles sont suivies, en 2006, par le concordat *HarmoS*, un ambitieux projet d'harmonisation des standards de formation. Le concordat *HarmoS* et la Convention scolaire romande visent à fixer les niveaux de compétence à atteindre dans les principales disciplines, à certains moments de la scolarité obligatoire, respectivement dans l'espace suisse et l'espace romand de formation.

Réformer l'évaluation des apprentissages

Les bases d'une évaluation « plus pédagogique » à l'école ont d'abord été posées. Cinq thèses ont été proposées :

- L'appréciation du travail des élèves est utile quand ses diverses formes et fonctions sont clairement définies. Il faut distinguer l'évaluation formative des autres formes telles que l'évaluation sommative et l'évaluation pronostique.
- Les conditions de l'apprentissage sont optimales quand l'élève connaît clairement les objectifs poursuivis et reçoit une information régulière sur les progrès qu'il a accomplis. Dans cette optique, la forme d'évaluation la plus adéquate est l'évaluation formative.
- L'évaluation permet à l'enseignant de percevoir les difficultés d'apprentissage particulières de ses élèves, ainsi que de prévoir et d'adapter son enseignement en fonction de leurs possibilités d'apprentissage.
- L'épanouissement personnel et l'apprentissage responsable et efficace de l'élève sont conditionnés par la connaissance réaliste de ses possibilités propres. Un des moyens de favoriser cette connaissance de soi est d'amener l'élève à gérer son apprentissage par une autoévaluation adaptée à son développement.

- La formation de l'élève est une tâche commune de l'école et de la famille. Des renseignements fréquents sur les progrès et les difficultés de l'élève permettent à ses parents de l'aider dans son apprentissage et de prendre des décisions d'orientation adaptées.

Ainsi, dès 1997, des réformes ont été entreprises dans bon nombre de cantons. Ces réformes visaient à encourager des pratiques d'autoévaluation, une observation formative de la progression des élèves sur le plan des apprentissages, la suppression des notes chiffrées au cours des premiers degrés de la scolarité, des évaluations explicitement fondées sur des objectifs (sous l'angle de compétences à développer) et des critères précis, des modes plus systématiques et variés de communication avec les familles, des portfolios, etc. Les grandes finalités des réformes étaient la lutte contre l'échec scolaire et la sélection précoce ainsi qu'une plus grande démocratisation de l'école et de l'accès aux formations (Association canadienne d'éducation, 2013).

Harmoniser la scolarité obligatoire : *HarmoS*

Le projet *HarmoS* s'inscrit dans le nouveau courant de gestion et d'évaluation des systèmes éducatifs par les résultats à des fins de pilotage, l'accent étant mis sur la qualité, l'efficience et l'équité du système d'enseignement. Conformément à la Constitution fédérale suisse, les cantons peuvent conclure des conventions entre eux (concordats). Ces accords intercantonaux représentent des outils démocratiques éprouvés pour réglementer la collaboration entre les cantons.

Le concordat *HarmoS* est un accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire élaboré par la CDIP.

En adhérant au concordat *HarmoS*, les cantons s'engagent à harmoniser les structures et les objectifs de la scolarité obligatoire, dans le but :

- de renforcer l'harmonisation de la scolarité obligatoire ;
- de contribuer à l'assurance et au développement de la qualité de la formation sur le plan national ;
- d'assurer la perméabilité du système et d'abolir tout ce qui peut faire obstacle à la mobilité.

L'introduction d'objectifs nationaux de formation et l'utilisation, dans chaque région linguistique, de plans d'études communs respectant les standards de formation définis à l'échelle confédérale constituent les deux éléments nouveaux du concordat *HarmoS*.

Sur le plan des objectifs de formation, *HarmoS* définit, pour la première fois à l'échelle suisse, les domaines entrant dans la formation de base que chaque enfant doit acquérir au cours de la scolarité obligatoire et le niveau à atteindre à la fin de chaque cycle :

- langues (la langue de scolarisation, la deuxième langue nationale et une autre langue étrangère) ;
- mathématiques et sciences naturelles ;
- sciences humaines et sociales ;
- musique, arts et activités créatrices ;
- mouvement et santé.

Grâce à *HarmoS*, la coordination des plans d'études sera accrue. En Suisse romande, les travaux d'élaboration du plan d'études romand (PER) sont très avancés. L'encadré ci-après en donne un aperçu.

Plan d'études romand
Le plan d'études romand (PER) détermine un projet global de formation. Il décrit ce que les élèves doivent apprendre durant leur scolarité obligatoire et les niveaux à atteindre à la fin de chaque cycle (fin des quatrième, huitième et onzième années).

Le PER s'inscrit à la fois dans le contexte de la Constitution fédérale suisse (article 62, alinéa 4) et de l'Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat *HarmoS*).

Basé sur la Déclaration politique relative aux finalités et objectifs de l'école publique, datant du 30 janvier 2003, il découle des articles 7 et 8 de la Convention scolaire romande (CSR).

Contenu et objectifs
Ce plan d'études recense un ensemble de connaissances et de compétences dont le développement est attendu chez tous les élèves de la scolarité obligatoire. Cet ensemble est réparti en trois entrées :

1. **Cinq domaines disciplinaires** (langues, mathématiques et sciences de la nature, sciences humaines et sociales, arts, corps et mouvement) ;
2. **Formation générale** (médias, images et technologies de l'information et de la communication, santé et bien-être, choix et projets personnels, vivre-ensemble et exercice de la démocratie, interdépendances) ;
3. **Capacités transversales** (collaboration, communication, stratégies d'apprentissage, pensée créatrice, démarche réflexive).

Le PER fixe, pour la fin de chaque cycle (trois au total) au plus tard, des attentes fondamentales pour chaque élève.

Il prévoit un pourcentage minimal du temps scolaire par domaine et réserve un pourcentage au libre usage des cantons (15 %) pour des compléments et pour des disciplines qu'il ne prévoit pas.

Le PER est évolutif ; il fera périodiquement l'objet de mises à jour.

5.3.3 PRINCIPAUX PROBLÈMES DE MISE EN ŒUVRE

Quelque dix ans plus tard, le bilan global des réformes de l'évaluation du travail de l'élève en Suisse romande s'est avéré plutôt « mitigé » ou « en demi-teinte ». Ce temps des réformes a pour le moins engendré de nombreuses réactions, souvent passionnelles, en ce qui a trait aux nouveaux modes d'évaluation, opposant adeptes et réfractaires. « La note scolaire, en particulier, a fait couler beaucoup d'encre, certains nostalgiques la réclamant à cor et à cri dans sa forme antérieure » (Wirthner, 2007, p. 6).

Wirthner mentionne les principales critiques formulées au sujet de ces réformes :

- L'évaluation formative a été le plus souvent mal comprise. Par exemple, elle a été assimilée à tout ce qui n'est pas la note.
- Les procédures proposées ou imposées aux enseignants se sont avérées pour beaucoup très lourdes à mettre en place dans la classe. Ces derniers se sont souvent plaints du temps passé à observer, à commenter et à corriger le travail de leurs élèves.
- Pour de nombreux parents, les nouvelles modalités d'évaluation sont apparues peu compréhensibles. En perdant la note, ils avaient l'impression de perdre un repère familier capable de les renseigner sur le travail de leurs enfants. L'absence de la note a été souvent considérée comme laissant la place à davantage d'arbitraire et d'iniquité dans l'évaluation. Elle a également pu être ressentie comme un manque d'information sur l'avenir scolaire de l'enfant, que bien des parents associent aux résultats des autres élèves de la classe. L'absence de référence concernant la moyenne de la classe au profit d'une référence liée aux objectifs et aux critères d'évaluation a dérouté plus d'un parent.

- La note scolaire est perçue par beaucoup comme une source de motivation pour l'élève. Sa suppression au profit de la motivation interne (le plaisir ou la volonté d'apprendre) apparaît comme un leurre et les élèves manquent en fait d'encouragements externes.
- Une évaluation par objectifs de compétence est finalement exigeante, car elle requiert la réussite dans toutes les disciplines. Il n'est plus possible à l'élève de compenser une mauvaise note dans une branche par une bonne dans une autre, et les échecs risquent d'être plus nombreux.
- Pour éviter les échecs, des systèmes parfois bien compliqués, voire « tordus », ont été mis en place, au secondaire en particulier.
- Des enseignants ainsi que des parents se sont plaints d'un manque d'information officielle et de lacunes dans la communication à propos de l'évaluation de la part des autorités scolaires et politiques. Ils se sont sentis seuls porteurs des réformes en cours. Les premiers ont dit aussi se sentir peu soutenus par leur hiérarchie.
- D'aucuns ont déploré la disparition d'une dimension subjective, voire fantasmatique ou mythique, qui était présente dans l'évaluation traditionnelle.

De ces réformes, on peut retenir que les années 90 ont ouvert une période d'instabilité aussi bien dans les pratiques de l'évaluation à l'école obligatoire suisse romande que pour tout ce qui touche à l'école. L'évaluation, qui se situait initialement au sein de la classe, devient désormais un enjeu plus large, à travers notamment les épreuves de référence à l'intention des enseignants, les certifications, les épreuves à large échelle, les enquêtes internationales et nationales censées informer le politique, le public et les « usagers » de l'école sur la qualité et l'efficience de cette dernière à des fins de pilotage du système scolaire (Association canadienne d'éducation, 2013 ; Wirthner, 2007).

5.3.4 ÉVOLUTIONS CONSTATÉES EN SUISSE ROMANDE

Le rapport 2010 sur l'éducation suisse (Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation [CSRE], 2010) met en évidence un certain nombre de faits :

- L'un des défis que devra relever l'école obligatoire dans les années à venir consiste à trouver un juste milieu entre la mission constitutionnelle d'harmonisation des standards de formation et la nécessité d'adapter autant que possible l'enseignement aux conditions locales.
- Au regard des structures, les principaux écueils à surmonter ont trait à la préscolarisation (le début de la scolarisation obligatoire) et à l'aménagement de la première phase. Certes, *HarmoS* harmonise et rend obligatoire la durée du préscolaire, mais il ne prescrit rien aux cantons quant à l'organisation de ce cycle. « On peut donc envisager plusieurs variantes, qui vont du jardin d'enfants classique à un modèle de cycle élémentaire intégré » (p. 16).
- Dans le cadre du PISA, la Suisse romande s'est donné pour objectif de réduire la proportion des élèves accusant de faibles compétences en lecture, celle-ci étant passée de 17,5 % en 2000 à 14,0 % en 2009. En 2006, près de 15 % des jeunes achevant leur scolarité obligatoire n'atteignaient que le niveau de compétence le plus bas (niveau 2)[13]. Ces lacunes se répercutent sur la formation ultérieure, car « un tiers environ des élèves concernés arrivent à l'âge de 21 ans sans avoir obtenu un diplôme postobligatoire, alors que la proportion est de 5 % seulement pour les jeunes qui atteignent le meilleur niveau en lecture » (p. 17).
- Les proportions des élèves qui choisissent une filière professionnelle (70 %) ou une filière générale (30 %) en secondaire II demeurent relativement constantes. Près de 90 % de ceux du premier groupe optent pour un apprentissage en entreprise (formation duale).

13. Selon le rapport du Département de l'instruction publique du canton de Genève, l'objectif de 14 % a été atteint en 2009 à l'échelle de la Suisse. Le taux était de 12 % en Suisse romande, réf. du 16 janvier 2014 : http://www.ge.ch/dip/doc/actu/2011/111204_cp_pisa-2009_geneve.pdf.

- Près de 90 % des jeunes terminant la scolarité obligatoire obtiennent aussi un diplôme de secondaire II, une condition indispensable à la poursuite d'un parcours de formation ou d'une carrière sur le marché du travail. Ce taux est en deçà de la cible de 95 % visée pour 2015, mais celle-ci a déjà été atteinte par les élèves nés en Suisse.
- Devant l'insuffisance des données disponibles ou le manque de données, l'établissement du diagnostic du système à des fins de monitorage (efficacité, efficience et équité) pose encore problème.

Concernant les programmes par compétences et l'harmonisation des standards et de l'évaluation, la situation en Suisse romande demeure très problématique. La pédagogie par compétences évolue très difficilement. Le premier plan d'études cadre romand se revendiquait de l'approche par compétences. Il a été très critiqué puis a été retiré. Il est réapparu quelque temps plus tard, après consultation, sous la forme d'un plan d'études renouvelé. Désormais, aucune référence explicite n'est faite pour le terme « compétences ».

En matière d'évaluation, au primaire, plusieurs cantons sont revenus aux notes chiffrées[14]. Par ailleurs, le nouveau plan d'études romand n'a pas été conçu en même temps que l'évaluation, et la situation est « bloquée ». Les principales raisons évoquées par les chercheurs consultés sont les suivantes :

- Le débat politique s'est cristallisé autour des moyens d'évaluation, en raison de la croyance que ces derniers favorisent l'appropriation du plan d'études romand. Ces travaux monopolisent toute l'attention et l'énergie des acteurs scolaires.
- Les cantons sont en phase de réaffirmation, ce qui amenuise la force du concordat *HarmoS*.
- On constate trois tendances différentes au sein des sept cantons suisses au regard des évaluations externes prévues dans le cadre du concordat *HarmoS* : les deux grands cantons souhaitent instaurer une épreuve romande et l'utiliser dans le processus de certification des élèves, quatre petits cantons souhaitent des épreuves diagnostiques et un canton ayant changé de ministre refuse toute épreuve romande.
- Les décideurs scolaires romands souhaiteraient remplacer les épreuves romandes communes par les tests de vérification des compétences nationaux prévus au concordat *HarmoS*.

L'Institut de recherche et de documentation pédagogique (Suisse romande) travaille actuellement à l'établissement d'un référentiel d'évaluation en relation avec le plan d'études romand. On constate que l'interprétation des objectifs du PER est faite de manière très différente et que, la plupart du temps, on n'évalue pas des compétences. Aussi craint-on que les évaluations externes annulent l'effet d'harmonisation voulu par le plan d'études et les moyens d'évaluation communs. En d'autres termes, la cohérence entre programme et évaluation n'est pas assurée et on craint le retour de l'évaluation sur la seule base des connaissances.

14. Ce processus est décrit dans le document suivant : Giroud, Gillérion et Lidislas Ntamakiliro (2010), *Réformer l'évaluation scolaire : mission impossible ?*, Bruxelles, Peter Lang, 264 p.

5.4 LE BILAN À CE JOUR DE CES RÉFORMES ET LA COMPARAISON AVEC LE QUÉBEC

Bien que la prudence soit de mise dans tout exercice de comparaison des systèmes éducatifs, de surcroît lorsqu'il s'agit de bilans de réformes, il est utile de rappeler quelques éléments-clés des réformes engagées en France, en Belgique francophone et en Suisse romande en les comparant avec quelques aspects des réformes du curriculum et des programmes d'études mises en œuvre au Québec.

Les prémisses ou éléments précurseurs des réformes diffèrent quelque peu selon le contexte propre au système éducatif considéré. Ainsi, au Québec, les orientations de l'école québécoise du 21e siècle, définies en 1994 par le rapport Corbo, de même que les dix chantiers prioritaires du rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation, publié en 1996, ont fortement inspiré les réformes éducatives. En Belgique francophone, ce sont les rapports sur le taux particulièrement élevé de redoublement et le débat entourant l'organisation des études et les contenus des programmes des écoles du 21e siècle engagé dans l'Union européenne durant les années 2000 qui sont au centre des réformes. En France, en 2004, le rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'école définit, pour le système, des lignes directrices d'évolution possibles et souhaitables qui vont donner naissance à l'école du socle commun (Commission du débat national sur l'avenir de l'école, 2004). En Suisse, particulièrement en Suisse romande, les travaux d'experts et de commissions sur l'évaluation du travail de l'élève ont largement influencé les réformes des années 90.

Quant aux fondements et aux finalités des réformes, plusieurs objectifs et principes se recoupent dans leur formulation. Ainsi, au Québec, en Belgique francophone et en Suisse romande, on vise à former des citoyens responsables et autonomes. Dans ces mêmes pays, on vise aussi à préparer les élèves à la formation continue, à l'apprentissage tout au long de la vie ou à apprendre à apprendre. Au Québec et en Belgique francophone, on veut favoriser la réussite du plus grand nombre, alors qu'en France, on veut assurer la réussite de tous ou, du moins, la maîtrise du socle commun par tous les élèves. Au Québec, en Belgique francophone et en Suisse romande, on préconise la différenciation pédagogique ; cela équivaut, en France, à la personnalisation des apprentissages. Partout, on définit les apprentissages en fonction du développement ou de la maîtrise des compétences (en France, on parlera des connaissances, des compétences et des attitudes), on tend à placer l'élève au centre de l'enseignement ou de l'apprentissage et on met l'accent sur l'évaluation formative. En fin de compte, c'est la lutte contre l'échec, l'abandon scolaire, la sélection précoce et l'exclusion qui est au centre des préoccupations de ces réformes.

Dans tous les systèmes, même parmi ceux qui sont très fortement décentralisés comme la Suisse romande et la Belgique francophone, l'initiative et l'amorce des réformes reviennent aux pouvoirs publics centraux, de plus en plus enclins à imposer des prescriptions aux acteurs intermédiaires.

Au Québec, le ministère de l'Éducation (devenu en 2005 le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport) pilote les réformes. En 1997, il joue un rôle de premier plan dans l'élaboration du plan d'action visant à concrétiser les chantiers prioritaires définis dans le rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation (1996), qu'il avait mandatée deux ans auparavant, et dans la publication de l'énoncé de politique éducative *L'école, tout un programme*, définissant la mission de l'école. Il crée des comités et des groupes de travail chargés de l'élaboration des programmes de même que de la mise en œuvre et du suivi des réformes.

En Belgique francophone, c'est aussi le ministère de l'Éducation qui pilote les réformes successives. En 1993, il lance la réforme du premier degré, supprimant le redoublement, en assure l'expérimentation dans une centaine d'écoles, avant de la généraliser l'année suivante dans tous les établissements. En 1997, il procède à l'intégration de cette réforme dans l'ensemble du système par la promulgation du décret « Missions ». Puis, par le décret de 1999, le gouvernement adopte les socles de compétences pour le continuum de formation. C'est sur la base de ces documents que les réseaux des pouvoirs organisateurs vont élaborer et implanter les programmes de formation, sous réserve de l'approbation ministérielle.

En France, c'est également le ministère de l'Éducation nationale qui amorce la réforme en s'inspirant des lignes directrices définies dans le rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'école, publié en 2004. En 2005, il inscrit le socle commun dans la Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école. En 2006, il énonce les sept piliers ou grandes compétences du socle commun, base de l'élaboration des programmes de formation. Entre 2007 et 2008, il révise et publie les programmes disciplinaires sur la base du socle commun. Puis, entre 2007 et 2011, il apporte des ajustements en matière d'évaluation et produit des grilles de référence ainsi que des documents d'aide pédagogique destinés au personnel.

En Suisse romande, la CDIP et la CIIP sont les grandes artisanes des réformes. Depuis 1986, elles sont au centre des efforts et des travaux d'envergure menés à l'échelle intercantonale pour introduire des réformes ou apporter des ajustements dans l'évaluation ou dans l'organisation de la scolarité obligatoire. Ces travaux comprennent les cinq thèses publiées en 1986 pour le développement d'une évaluation plus pédagogique, la proposition d'un plan d'action pour les réformes basées sur l'évaluation du travail de l'élève, l'adoption de l'accord *HarmoS* à l'échelle suisse en 2006 et l'adoption du PER, en 2010, pour l'espace romand de formation.

Les réformes apportent de nombreux changements sur plusieurs plans : missions et objectifs de l'école, structure, curriculum et programmes, approches pédagogiques (y compris l'évaluation), organisation, administration et gestion scolaires, encadrements nationaux, etc.

Sur le plan de la mission et des objectifs, l'école québécoise doit instruire, socialiser et qualifier, tandis que l'école belge francophone doit en priorité garantir la maîtrise des socles de compétences au cours du continuum de formation, constitué des huit premières années de la scolarité obligatoire, et orienter efficacement chaque élève. L'école française, quant à elle, doit aussi assurer la maîtrise du socle commun au cours de la scolarité obligatoire et même au-delà, tandis que, pour l'école suisse romande, on vise une plus grande démocratisation de celle-ci et de l'accès aux formations.

Sur le plan du curriculum et des programmes, on procède partout à l'adaptation de ces derniers à la nouvelle vision prônée par les réformes. Ainsi naissent de nouveaux programmes ou plans d'études axés sur les compétences et intégrant les disciplines dans de grands domaines de formation. Dans ces nouveaux programmes, l'apprentissage est l'élément dominant du développement des compétences. Il place l'élève au centre du processus éducatif et une nouvelle dynamique enseignement-apprentissage est proposée. Du même coup, on tend vers une nouvelle culture de l'évaluation, supprimant les notes chiffrées et la moyenne de groupe, privilégiant l'évaluation formative et utilisant de nouveaux modes de communication avec les parents.

Sur le plan de la structure et de l'organisation scolaires, on procède partout à l'organisation des apprentissages en cycles permettant la progression continue de l'élève et l'utilisation d'autres mécanismes de remédiation que le redoublement, par exemple des services complémentaires ou des cheminements particuliers pour les élèves en difficulté d'apprentissage. L'ouverture de l'école à son milieu et la participation plus active des parents à l'apprentissage de leurs enfants sont également encouragées. Partout, l'école a l'obligation de rendre compte des résultats de son action et on utilise de plus en plus des indicateurs des résultats de l'école à des fins de pilotage du système éducatif. De plus, des changements d'une telle

envergure nécessitent une révision importante des encadrements et des politiques publiques en vigueur. Ils sont, le plus souvent, en rupture avec une culture scolaire bien ancrée depuis longtemps et ils heurtent ainsi la sensibilité d'acteurs-clés, provoquant des périodes d'instabilité et de tensions.

Partout, les réformes se sont butées à de nombreux problèmes qui ont entravé l'atteinte des objectifs poursuivis :

- La rupture du curriculum et des programmes avec la culture pédagogique de la majorité des enseignants (même s'ils étaient en apparence plus proches de la culture pédagogique des enseignants du primaire) a engendré un défi majeur en matière d'adhésion, de formation et d'application pour ce qui est des orientations, des principes et des fondements mis en avant. Le cas de la France est éloquent à cet égard. Partout, les réformes se sont engagées profondément sur le terrain de la pédagogie, touchant ainsi l'une des cordes sensibles des enseignants et provoquant critiques acerbes, tensions et résistances.
- L'évaluation des compétences constitue un problème majeur de la mise en œuvre des réformes. Au Québec comme ailleurs, c'est l'une des principales pierres d'achoppement. Considérée comme la forme à privilégier, l'évaluation formative est moins appliquée dans les faits. En Suisse romande, elle n'apparaît plus comme prioritaire. Dans certains cantons, la note chiffrée semble avoir repris ses droits, tandis qu'au Québec, le nouveau bulletin unique et chiffré est entré en vigueur à la rentrée scolaire 2011-2012, apportant son lot de confusion. En Belgique francophone, même les commissions chargées de produire les batteries d'épreuves étalonnées correspondant aux compétences et aux savoirs fixés aux différents niveaux de l'enseignement pour le compte des établissements connaissent d'énormes difficultés. Ici comme en France, on observe des pratiques variables d'évaluation et d'attestation de la maîtrise des socles de compétences.
- Le pilotage et le leadership ministériels dans la mise en œuvre des réformes ont été remis en question au Québec, en Belgique francophone et en France. Le leadership a été affecté par des changements à la tête ministérielle et par des ajustements et des ajouts « à la pièce » apportés par les titulaires successifs. De plus, les réformes sont devenues des objets de négociations permanentes et des enjeux électoraux. Si, au Québec, certains milieux revendiquent une réforme de la réforme, en Belgique francophone, on a franchi le Rubicon avec la contre-réforme de 2001, qui a dilué la mesure d'interdiction du redoublement. Bien qu'une réforme soit, de par sa nature, appelée à évoluer avec le temps et donc à s'ajuster, nombre de modifications apportées aux projets initiaux durant leur mise en œuvre sont également révélatrices de l'ampleur des problèmes rencontrés, du malaise ressenti et des défis à relever pour obtenir les résultats attendus. En Suisse romande, la force de l'opinion publique dans la « guerre des notes » a eu raison de certains projets de réforme entrepris par les cantons.

Dès lors, quels résultats et quel bilan découlent des réformes examinées ? Partout, le bilan à ce jour est pour le moins mitigé. Pour assurer la suite de la mise en œuvre des réformes, la France, la Belgique francophone et la Suisse romande ont emprunté un parcours différent et adopté des stratégies de mise en œuvre qui visent l'adaptation et la continuité. Quelles sont les avenues possibles pour le Québec ? Le Conseil explore cette question dans la quatrième partie de ce rapport. Auparavant, il rend compte des opinions exprimées par les acteurs scolaires et dégage quelques pistes d'action pour guider les décisions.



En résumé

Dans la deuxième partie de ce rapport sur l'état et les besoins de l'éducation, le Conseil décrit trois expériences étrangères de réformes éducatives : celles de la France, de la Belgique francophone et de la Suisse romande. Ce choix s'explique par le fait qu'il s'agit de pays francophones qui ont en commun l'adoption de l'approche par compétences pour l'élaboration de leur curriculum et de leurs programmes d'études.

L'analyse du contenu de ces réformes et de leur mise en œuvre montre des points de similitude : les principes, les finalités et les fondements sont communs, on cherche à favoriser la réussite du plus grand nombre et à mettre fin à l'échec et au décrochage scolaires. Dans tous les cas, l'amorce des réformes et leur mise en œuvre sont assumées par les pouvoirs centraux, en l'occurrence le ministère de l'Éducation ou ce qui en tient lieu.

Les réformes européennes, comme celle du Québec, touchent à plusieurs aspects du système scolaire : la mission et les objectifs, les structures, le curriculum et les programmes d'études, les approches pédagogiques, l'évaluation, etc. Toutefois, aucune n'a l'envergure de celles du Québec, qui embrassaient une multitude de chantiers simultanément.

Le Conseil montre aussi que les réformes européennes examinées se sont butées à des difficultés qui ne sont pas étrangères à celles que les réformes québécoises ont connues : la nouveauté et la polysémie du concept de compétence, des ruptures avec la culture pédagogique en vigueur, des défis majeurs d'implantation et d'appropriation, des problèmes relatifs à l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences, des résistances à l'abandon du redoublement, etc.

Partout, le bilan à ce jour est mitigé, mais la France, la Belgique francophone et la Suisse romande poursuivent tout de même dans l'axe d'un curriculum et de programmes par compétences, tout en clarifiant certaines dimensions.



TROISIÈME PARTIE

DES RÉFORMES COMPLEXES ET INACHEVÉES

La troisième partie de ce rapport sur l'état et les besoins de l'éducation rend compte des points de vue des acteurs consultés sur divers aspects des réformes à l'étude, tant à la formation générale des jeunes qu'à la formation générale des adultes. Pour le Conseil, il s'agit en quelque sorte « de l'état et des besoins de l'éducation » tels qu'ils ont été formulés par les acteurs eux-mêmes. C'est aussi dans cette troisième partie que le Conseil fait le point sur l'état de la mise en œuvre des réformes du curriculum et des programmes d'études, et qu'il établit des constats pouvant guider les décideurs ministériels et les acteurs scolaires dans la poursuite de cette mise en œuvre.

CHAPITRE 6
LES POINTS DE VUE DES ACTEURS SCOLAIRES

L'activité de consultation menée par le Conseil dans le cadre de l'élaboration du Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2012-2014 a donné aux acteurs scolaires l'occasion de témoigner de diverses manières de leurs expériences vécues sur le terrain tout au long de la mise en œuvre des réformes du curriculum et des programmes, au secteur des jeunes comme au secteur des adultes. À l'intérieur de ce chapitre, le Conseil donne ainsi la parole à ceux et celles qui ont expérimenté ces réformes.

Le Conseil rend compte des points de vue des acteurs consultés et de ce qu'il retient sur le contenu des réformes du curriculum et des programmes ainsi que sur leur mise en œuvre. Le contenu des réformes comprend les aspects liés à la définition du curriculum évoquée au début de ce rapport : les fondements des réformes à l'étude ; le contenu des grilles-matières du primaire et du secondaire ; le processus de production du Programme de formation de l'école québécoise ; l'évaluation des apprentissages ; l'environnement éducatif recherché pour actualiser le curriculum et les programmes d'études. L'implantation des réformes contient, pour sa part, les éléments qui touchent le pilotage des réformes du curriculum et des programmes, l'autonomie professionnelle du personnel enseignant et, enfin, la formation initiale et continue de ce dernier.

6.1 À LA FORMATION GÉNÉRALE DES JEUNES : UNE MISE EN ŒUVRE DES RÉFORMES MARQUÉE PAR UNE MULTITUDE DE CHANGEMENTS

6.1.1 LE CONTENU DES RÉFORMES DU CURRICULUM ET DES PROGRAMMES D'ÉTUDES

À propos des **fondements**[15] des deux réformes, le Conseil a cherché à savoir si les acteurs de l'éducation adhéraient toujours aux orientations et aux fondements inscrits dans les textes fondateurs, et à connaître leur position sur la pertinence et la validité de ces fondements aujourd'hui encore.

CE QU'EN DISENT LES ACTEURS

La majorité, voire tous les organismes qui se sont prononcés, considèrent ces fondements comme étant toujours valables et pertinents, et y adhèrent encore aujourd'hui. Toutefois, un organisme réfractaire à l'ensemble des réformes considère que les visées originales ont été trahies en cours de route. Pour la plupart, ces fondements devraient être officiellement réaffirmés, rappelés et réexpliqués. Cependant, tous insistent sur la nécessité de se donner les moyens et les ressources nécessaires à la mise en œuvre de ces fondements, ce qui leur semble faire lourdement défaut.

Au sujet du fondement lié à la réussite du plus grand nombre d'élèves, une majorité d'acteurs sont d'avis qu'il est nécessaire de mieux circonscrire ce concept et qu'il s'agit du fondement le plus difficile à mettre en œuvre. Pour plusieurs organismes syndicaux et associations disciplinaires, les conventions de gestion et de réussite éducative ainsi que la gestion axée sur les résultats ont changé les objectifs initiaux en matière d'égalité des chances.

Deux associations de directions d'établissement ont fait valoir que certains fondements n'ont pas suffisamment été actualisés. Ainsi, la décentralisation des pouvoirs ne se serait pas concrétisée, freinant l'exercice du leadership pédagogique local et la véritable mobilisation des parents. Ce point de vue est corroboré par un organisme représentant les parents, qui considère que le partenariat de l'école avec la communauté et les parents demeure d'une grande pertinence, mais qu'il doit être « revitalisé » chaque année.

15. Voir la section 3.4.

Pour une organisation syndicale d'enseignants, les grandes finalités de la réforme (égalité des chances et réussite du plus grand nombre) reposaient largement sur le personnel enseignant sans que les ressources et les moyens requis soient au rendez-vous.

Pour un organisme du milieu universitaire, la concrétisation des fondements de la réforme aurait dû s'appuyer sur la recherche pour favoriser une vision claire et partagée des visées et éviter une instrumentalisation à outrance qui a engendré des dérives.

Le fondement relatif au virage technologique demeure pertinent pour plusieurs, mais certains considèrent que le travail reste à faire à maints égards. Les organismes qui sont de cet avis sont les associations étudiantes du milieu de la formation à l'enseignement, des répondants issus du milieu universitaire et des centres de recherche, des associations disciplinaires et syndicales de même que des gestionnaires. Un regroupement d'établissements d'enseignement privés a particulièrement insisté sur l'importance de prendre ce virage, car, à son avis, le Québec accuse un retard notable à cet égard.

La question de l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) incarne certains fondements de la réforme de l'éducation, dont ceux relatifs à l'éducabilité de tous les enfants et à la réussite du plus grand nombre. C'est pourquoi le Conseil lui a accordé une certaine importance lors de l'analyse des données de la consultation.

Ainsi, le bilan des divers organismes est très mitigé en matière d'intégration scolaire. Tous reconnaissent le bien-fondé et la légitimité de cette visée, mais tous déplorent l'insuffisance des moyens permettant d'y parvenir.

La question de l'intégration scolaire n'est pas problématique pour les gestionnaires du milieu anglophone, même si ces derniers soulignent les défis que cela pose au quotidien pour le personnel enseignant.

Des organismes représentant les gestionnaires et les directions d'école en milieu francophone ont aussi exprimé leur appui à l'égard de ces visées d'intégration scolaire, tout en mettant en évidence l'immense défi que posent la formation du personnel enseignant, le perfectionnement continu et, surtout, le financement adéquat des services à l'élève. À défaut de tout cela, ces gestionnaires ont souligné que bon nombre d'enseignants souhaitent que les services adaptés aux EHDAA soient assurés exclusivement par des spécialistes (orthopédagogues, orthophonistes, etc.).

Pour les syndicats d'enseignants, l'intégration des élèves en difficulté dans les classes ordinaires a été massive ; elle est le fruit de la réforme et le principal obstacle à sa mise en œuvre (introduction des cycles d'apprentissage, redoublement, différenciation pédagogique). La tâche s'est alourdie à tous points de vue, les plans d'intervention se sont multipliés, les services et les ressources sont de plus en plus rares. On a également fait valoir que l'inclusion est dommageable pour l'élève ordinaire et l'école publique (motif d'exode vers l'école privée) et qu'elle peut conduire à une stigmatisation des élèves en difficulté. La question du non-redoublement a été assimilée à une baisse des exigences et à de la formation à rabais.

Pour les organismes représentant le personnel professionnel non enseignant comme pour les centres de recherche universitaire, la formation du personnel enseignant est au cœur des solutions à une intégration réussie de ces élèves en classe ordinaire.

Pour un organisme dédié à la défense des droits des EHDAA, il ne s'agit pas de prôner l'intégration à tout prix, mais de privilégier cette option avant toute autre éventualité, après une évaluation des besoins et des capacités de l'élève et si cette intégration répond à ses intérêts. Selon cet organisme, cette position est compatible avec la Loi sur l'instruction publique et la jurisprudence.

Pour un autre organisme de défense des droits des élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage, la notion d'équité est mal comprise par le personnel enseignant et les directions d'établissement. Certains estiment que les programmes adaptés, l'adaptation des modes d'évaluation et les pratiques de différenciation pédagogique représentent un avantage indu pour ces élèves.

Ce que retient le Conseil à propos des points de vue des acteurs de l'éducation sur les fondements des réformes du curriculum et des programmes d'études

Le Conseil note d'abord que plusieurs réalités décrites par les acteurs consultés sont semblables à celles qui ont été mentionnées au chapitre 5 à propos des réformes du curriculum et des programmes d'autres systèmes scolaires européens. En France, en Belgique francophone comme en Suisse romande, l'élève est au cœur du système éducatif et des réformes entreprises. Les fondements, les objectifs et les moyens adoptés devraient concourir à l'observation de ce principe.

Le Conseil constate une grande unité de vue sur la pertinence des fondements et leur réactualisation. Des conditions de mise en œuvre ont été évoquées par la majorité des acteurs : il importe de se donner les moyens de ses ambitions. Si l'adhésion aux fondements de la réforme est réaffirmée par la grande majorité, cet engagement doit toutefois être nuancé. Le Conseil est en effet d'avis qu'il est grandement fragilisé, voire remis en cause, par le vécu et la pratique, selon les témoignages des acteurs consultés. Un grand nombre de propositions devaient favoriser la concrétisation de ces fondements, par exemple le travail par cycles, la Politique d'évaluation des apprentissages, l'interdisciplinarité et les pratiques de différenciation pédagogique. Dans les faits, faute de moyens et de connaissances suffisantes, ces modalités de mise en œuvre des réformes du curriculum et des programmes d'études n'ont pu atteindre pleinement leur but et, de là, favoriser la réalisation des grands fondements de la réforme de l'éducation

Ainsi, les fondements liés à l'égalité des chances et à la réussite du plus grand nombre font l'objet d'un bilan très mitigé, principalement chez le personnel enseignant. La question de l'intégration scolaire des EHDAA en classe ordinaire est rapportée par une majorité de répondants comme étant à la source de la difficulté à opérationnaliser ces fondements. **Aux yeux du Conseil, la question de ces deux fondements ne doit pas être exclusivement associée à l'intégration des EHDAA en classe ordinaire. Il nous invite aussi à ne pas mettre exclusivement sur le compte des ressources insuffisantes l'explication des difficultés éprouvées, mais plutôt à explorer d'autres causes pouvant créer des difficultés, comme le manque de formation.**



La question des fondements des deux grandes réformes que constituent le curriculum et les programmes d'études est importante. À ce sujet, **le Conseil croit que les consensus issus des États généraux sur l'éducation n'étaient pas aussi clairs et partagés** que ce qui était attendu de la part des autorités responsables de leur mise en œuvre. Ainsi, les témoignages de gestionnaires ayant participé activement aux rencontres nationales du Ministère durant les premières années d'implantation de la réforme révèlent des faits surprenants au sujet de la connaissance et de la compréhension des objectifs de celle-ci. Pour les uns, la réforme poursuit essentiellement des objectifs de rehaussement culturel (combler les lacunes dans les matières essentielles et la culture générale). Pour d'autres, les objectifs sont avant tout de nature psycho-cognitive (combler les lacunes sur le plan du transfert et des stratégies d'apprentissage). Pour d'autres encore, les objectifs poursuivis sont d'abord économiques (acquisition des compétences vitales pour l'économie de demain). Enfin, une dernière catégorie de croyances est d'ordre sociologique (répondre aux besoins d'une portion de plus en plus importante d'élèves démotivés, désintéressés, etc.). **Tout cela révèle des consensus plus ou moins fragiles sur les fondements des deux réformes à l'étude**.

À propos du **contenu des grilles-matières** du primaire et du secondaire ainsi que de leur évolution depuis 1997, le Conseil a cherché à savoir si elles répondaient toujours aux visées de formation poursuivies au début de la réforme.

CE QU'EN DISENT LES ACTEURS

L'***éducation préscolaire*** *ne faisant pas partie de l'enseignement obligatoire ni de la grille-matières du primaire, peu d'organismes se sont prononcés sur cette question. Toutefois, des acteurs ont fait valoir l'importance d'harmoniser ou de mieux arrimer le programme éducatif des centres de la petite enfance, celui de la maternelle 4 ans à temps plein dans certains milieux et celui de la maternelle 5 ans.*

Les points de vue des acteurs consultés sont variés quant à l'adéquation du contenu des grilles-matières et des visées de formation promues par les réformes du curriculum et des programmes. Aucun organisme n'a proposé de revoir l'économie d'ensemble des grilles-matières du primaire et du secondaire. Ce sont principalement, mais non exclusivement, les associations disciplinaires qui ont fait des suggestions, qui allaient souvent dans le sens d'une plus grande place accordée à leur discipline. Au primaire, les principaux commentaires portaient sur une révision du temps alloué aux matières et l'ajout ou le retrait de certaines disciplines à l'horaire hebdomadaire. Au secondaire, les organismes remettent en question la diversification des parcours de formation, la rareté des cours à option, l'offre non généralisée du projet personnel d'orientation (PPO), la quasi-disparition du projet intégrateur, les règles de sanction des études, etc. De façon générale, les acteurs proposent des aménagements qui sont de l'ordre de l'adaptation ou de la consolidation des grilles-matières.

Au ***primaire****, les points de vue des acteurs consultés divergent sur la marge de manœuvre locale accordée au conseil d'établissement au regard de la grille-matières. On note d'abord une grande confusion au sujet du caractère obligatoire des matières et des notions de temps indicatif, de temps réparti et de temps non réparti. En vertu du Régime pédagogique, les matières sont obligatoires et le temps est toujours indicatif. Ce dernier peut être déjà réparti ou, au contraire, non réparti. C'est sur ce dernier segment que s'exerce la marge de manœuvre locale.*

Pour les associations de gestionnaires (particulièrement les directions d'école des réseaux francophone et anglophone et celles du secteur privé) et pour les parents, la possibilité de faire des choix locaux est une avancée importante de la réforme et un acquis qu'il faut conserver. Pour les syndicats d'enseignants et la majorité des associations disciplinaires, cette marge de manœuvre est un irritant majeur et une source d'inégalité entre les écoles. On s'interroge sur la compétence des parents à prendre des décisions de cet ordre et on estime que cet aspect a détérioré les relations parents-enseignants. On évoque les disparités d'une école à l'autre sur le plan de la formation. On souhaite que le temps soit prescrit par le Régime pédagogique et que les tâches d'enseignement ne soient pas déterminées localement pour une partie du personnel enseignant. On dénonce « l'école à la pièce ».

Au ***secondaire****, le principal problème évoqué par les acteurs a trait à la diversification réelle du deuxième cycle. Malgré l'offre de parcours de formation axée sur l'emploi et de deux autres parcours de formation, l'un général, l'autre appliqué, et en dépit d'une offre de cours différenciés en mathématiques ainsi qu'en science et technologie, la diversification de la formation serait difficile à concrétiser en raison de l'absence d'une masse critique suffisante d'élèves et de ressources adéquates (financières, humaines et matérielles). Du point de vue des acteurs consultés, les problèmes d'organisation scolaire l'emportent largement sur le choix et l'intérêt des élèves du secondaire.*

Ce que retient le Conseil à propos du contenu des grilles-matières du primaire et du secondaire, et de leur adéquation avec le projet de formation souhaité

Le Conseil note d'abord que les grilles-matières du primaire et du secondaire incarnent, pour plusieurs associations professionnelles, l'importance que l'on accorde ou non à leur discipline dans la formation de l'élève. Le taux de participation des associations disciplinaires à l'appel de mémoires du Conseil n'est pas étranger à cette question et témoigne des tensions et des enjeux relatifs au partage du temps de la grille-matières et de l'horaire hebdomadaire. Par ailleurs, toutes les associations disciplinaires ont fait des recommandations au Conseil dans le but d'ajuster ou de modifier les grilles-matières[16] ou encore le contenu de l'une ou l'autre partie des programmes d'études. **Ne pouvant, dans le cadre de ce rapport, traiter de l'ensemble de ces informations, le Conseil considère qu'il serait pertinent d'en faire l'examen et que cela s'insérerait logiquement dans une démarche itérative de révision et d'adaptation des programmes d'études**[17].

La marge de manœuvre locale accordée aux écoles primaires (aux conseils d'établissement) dans l'attribution du temps non réparti est aussi un enjeu important. Le Conseil observe que cette marge de manœuvre est parfois restreinte par la disponibilité des ressources enseignantes, qui, elles, sont sous la responsabilité de la commission scolaire. Elle est objet de négociations entre les membres (parents et enseignants) du conseil d'établissement et souvent source de tensions. Elle engendre également des tensions entre les enseignants à l'intérieur de l'école. Les arguments invoqués pour que soit retirée cette responsabilité au conseil d'établissement sont soit liés à la tâche, soit liés à la sauvegarde de l'uniformité de la formation dans l'ensemble du système scolaire. **Aux yeux du Conseil, la marge de manœuvre locale exercée au primaire au regard de la grille-matières doit être préservée. Le Conseil rappelle que le but était de ne pas instituer un modèle d'école semblable partout, mais de laisser le pouvoir local s'exercer pour mieux répondre aux besoins et aux attentes du milieu**. Cela nécessite de travailler les dossiers en amont avec l'équipe-école, avant qu'ils n'arrivent au conseil d'établissement, et le leadership pédagogique est ici essentiel. Cela exige aussi un travail en collégialité et en partenariat. Le Conseil rappelle que le choix de l'enseignement privé par plusieurs parents est souvent lié au pouvoir qu'ils exercent sur la grille-matières et sur le choix des projets pédagogiques particuliers.

Quant à la grille-matières du secondaire, le Conseil note que la diversification souhaitée se bute à des problèmes d'organisation scolaire, particulièrement dans les écoles de petite taille. De plus, le découpage des cycles, le premier d'une durée de deux ans et le second de trois ans, est peu remis en cause même s'il est distinct du projet initial défini dans *Réaffirmer l'école* et *L'école, tout un programme*. À l'instar des acteurs consultés, le Conseil note que le premier cycle de deux ans est bien implanté et qu'il prépare efficacement à l'entrée en troisième année du secondaire.

Le Conseil observe également que l'organisation en cycles d'apprentissage s'incarne plus difficilement au deuxième cycle du secondaire, car la logique des tâches (présence de spécialistes), les règles relatives à la sanction des études, l'organisation scolaire et les ententes collectives de travail n'ont pas été révisées et modifiées en conséquence. Dans la quatrième partie du présent rapport, le Conseil mentionne une impasse à cet égard et la nécessité d'une réflexion sur la nature du deuxième cycle du secondaire.

16. Exemples : retrait de l'anglais et ajout des sciences, de l'univers social et des arts au premier cycle du primaire (temps non réparti).
17. Le Conseil a d'ailleurs invité les différents organismes à transmettre leur propre mémoire au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

À propos du **Programme de formation de l'école québécoise** (PFEQ), le Conseil a cherché à savoir comment se sont déroulées les trois phases de production que sont l'élaboration, l'appropriation et l'implantation dans l'ensemble des établissements scolaires. Le Conseil a recueilli ici un important corpus de données dont il convient de rendre compte dans la perspective de l'examen de la conception et de la mise en œuvre de la réforme des programmes d'études. Aux fins de la consultation et pour comprendre l'imposant processus de mise en œuvre du PFEQ, le Conseil a reconstitué les différentes étapes de sa production de 1998 à 2010.

CE QU'EN DISENT LES ACTEURS

*La **phase d'élaboration** des programmes a été peu commentée par les organismes consultés. On déplore l'usage d'un gabarit uniforme pour l'ensemble des disciplines et on souligne la contribution des enseignants et l'absence du milieu universitaire durant cette phase. De plus, on déplore que cette étape n'ait pas donné lieu à un véritable processus de validation des programmes d'études, même si des écoles ciblées étaient chargées de les expérimenter.*

*L'**approche par compétences** retenue par le MELS pour l'élaboration des programmes d'études suscite de nombreux commentaires : un langage hermétique, des concepts imprécis et encore peu maîtrisés aujourd'hui (compétences, compétences transversales, domaines généraux de formation), une volonté de rehaussement culturel « gommée » par les compétences, la disparition des connaissances. Cette approche aurait dû s'appuyer sur les données de la recherche. À défaut, les interprétations divergentes ont pris une place importante, ce qui a engendré toutes sortes de dérives.*

Le PFEQ est décrit comme étant intéressant et riche, mais d'une grande complexité : des compétences transversales, des domaines généraux de formation, plusieurs domaines d'apprentissage, de nombreux savoirs, un rehaussement culturel, des liens interdisciplinaires, une cohérence verticale et horizontale, etc. C'est un programme qui exige, de la part des enseignantes et des enseignants, une solide formation initiale et une bonne culture générale. Pour un organisme représentant les responsables de la formation des maîtres, ce programme s'adresse à un personnel expérimenté et déjà aguerri aux pratiques professionnelles réflexives.

Les associations disciplinaires considèrent ce programme comme très ambitieux et quelques années de mise en œuvre révèlent que le temps d'enseignement prévu est insuffisant pour le couvrir au complet. On néglige les compétences transversales et on ne sait que faire des domaines généraux de formation. Au secteur privé, des écoles ont ajouté des heures à la grille-horaire pour en assurer la mise en œuvre (tant au primaire qu'au secondaire).

Des organismes issus des associations disciplinaires et syndicales et du milieu universitaire déplorent l'imposition d'approches pédagogiques particulières : le socioconstructivisme, la pédagogie par projets, la pédagogie de la découverte. On a opposé ces approches à des méthodes d'enseignement plus structurées. On a dénoncé le fait que ces approches soient peu efficaces avec les élèves en difficulté d'apprentissage.

*La **phase d'appropriation** du PFEQ a suscité beaucoup de commentaires. Ainsi, on a dénoncé le rythme imposé par le calendrier d'implantation établi par le MELS, l'échec de la stratégie des « agents multiplicateurs » et l'insuffisance des ressources de soutien et d'accompagnement du début à la fin de cette phase. Les directions d'établissement ont fait valoir que le perfectionnement à leur intention était rare et incomplet, alors qu'on leur demandait d'être des leaders pédagogiques. En outre, leurs tâches administratives et les multiples changements à mettre en œuvre simultanément ont lourdement altéré leur capacité à exercer ce leadership. On a rappelé le boycottage de la formation sur le PFEQ. À peine quatre personnes sur dix disent avoir reçu une quelconque formation. On considère qu'il ne faut pas sous-estimer le temps requis pour s'approprier un programme de cette ampleur et de cette complexité. Pour d'aucuns, il s'agit de la phase la moins bien menée et réussie.*

*Compte tenu des difficultés recensées au cours des étapes précédentes, la **phase d'implantation** aurait donné des résultats à géométrie variable selon les répondants. Pour un organisme syndical, c'est un échec monumental. D'autres groupes se font plus nuancés tout en soulignant certains manques : arrivée tardive des programmes en langue anglaise, du matériel didactique approuvé, etc. Des organismes (directions d'établissement et gestionnaires) sont d'avis que le PFEQ n'est pas implanté partout au deuxième cycle du secondaire, parce que les nombreux changements de cap en matière de pilotage du changement ont alimenté les résistances et aussi parce que les règles de sanction des études ne sont pas arrimées à ce programme.*

Ce que retient le Conseil à propos des trois phases de production du Programme de formation de l'école québécoise

La conception du curriculum et le processus de production des programmes d'études selon l'approche par compétences ont créé des bouleversements importants dans tous les systèmes scolaires décrits par le Conseil dans la deuxième partie de ce rapport. L'implantation de ces changements a été particulièrement difficile en France, où l'on a décidé de créer un organisme consultatif indépendant chargé d'assurer la cohérence entre les contenus enseignés, les évaluations et la formation du personnel enseignant.

Au Québec, selon le Conseil, les réformes du curriculum et des programmes d'études engagées au cours des dernières années présentent un certain degré de cohérence, à tout le moins sur le plan théorique. Comme nous l'avons vu précédemment, depuis la publication du rapport Corbo et la tenue des États généraux sur l'éducation, en passant par *Prendre le virage du succès*, *Réaffirmer l'école* et *L'école, tout un programme*, toute une série de décisions ont été prises pour doter le système scolaire de nouveaux outils et dispositifs visant à réformer le curriculum et les programmes d'études. Il est essentiel de noter qu'au vu de l'ampleur de cette réforme, un délai de mise en œuvre de quinze ans est raisonnable compte tenu des travaux à accomplir.

Les choix faits par le ministère de l'Éducation étaient exigeants et fort complexes à mettre en œuvre, surtout à l'échelle du système scolaire tout entier. De plus, à la fin des années 90, au moment d'amorcer la réforme du curriculum et celle des programmes d'études selon l'approche par compétences, les principaux concepts étaient à peine connus et encore moins « stabilisés » au Québec, comme le montrent les réformes entreprises en Suisse romande, en Belgique francophone et en France. Ces deux éléments expliquent à eux seuls une part importante des difficultés de mise en œuvre des deux réformes québécoises.

L'imprécision et la nouveauté de certains concepts ont alimenté plusieurs critiques, tant parmi les acteurs scolaires qu'au sein des médias d'information. Les débats d'experts ont occupé l'espace et contribué à entretenir la confusion. La notion même de programme a été source de malentendus (le PFEQ est plus que la somme des programmes disciplinaires), les notions de compétences transversales ont été « brûlées », les domaines généraux de formation et les domaines d'apprentissage (qui constituaient un apport original au curriculum) ont été mal compris. De plus, tous les programmes d'études constituant le PFEQ au primaire et au secondaire ont été rédigés selon le même gabarit. Pourtant, *Réaffirmer l'école* donnait des indications claires sur les principaux travaux à entreprendre dans l'ensemble des matières retenues dans le nouveau curriculum[18] et ne recommandait que des ajustements mineurs pour plusieurs programmes d'études. La vaste opération d'élaboration du PFEQ aurait sans doute pu être « allégée » et axée sur quelques programmes d'études considérés comme essentiels.

Le ministère de l'Éducation a aussi mis en place un important dispositif d'élaboration, d'appropriation puis d'implantation du PFEQ à l'échelle du système éducatif. Il a privilégié une démarche somme toute très exigeante pour les acteurs concernés. Miser sur les échanges entre pairs, le partage des expériences, le développement de relations d'entraide et la construction des savoirs en ateliers avec d'autres collègues est un pari exigeant qui comporte des risques pour l'appropriation réussie d'une réforme.

Le choix de l'approche par compétences était assez audacieux au début des années 2000, étant donné les imprécisions encore nombreuses quant à son application à la formation générale. L'organisation scolaire en cycles d'apprentissage l'était également, compte tenu des cultures professionnelles en place, surtout au secondaire. Enfin, les dispositifs de différenciation pédagogique souhaités pour traiter l'hétérogénéité scolaire l'étaient tout autant. Comme l'ensemble des acteurs scolaires, le personnel enseignant était convié à des changements majeurs sur le plan des attitudes, des comportements et des représentations.

De fait, dans son avis de 2003, le Conseil montre que des programmes formulés par compétences et élaborés sur la durée d'un cycle d'apprentissage de deux ans nécessitent de la coopération et du travail en collégialité de la part du personnel enseignant. De plus, l'organisation scolaire en cycles exige du temps, de la formation continue et beaucoup de soutien professionnel ; elle ne met pas fin au travail individuel et à l'autonomie professionnelle, mais elle exige « un très haut niveau de confiance et d'interdépendance professionnelles et une très forte synergie entre les enseignantes et les enseignants » (CSE, 2003, p. 17.) Les pratiques de différenciation pédagogique portent aussi leur lot d'exigences, car, pour respecter les rythmes d'apprentissage individuels et les façons d'apprendre de chaque élève, il faut *savoir que faire* (c'est-à-dire comprendre les difficultés d'apprentissage et leurs causes, puis concevoir des situations permettant de les dépasser) et *s'organiser pour savoir dépasser les difficultés* (c'est-à-dire donner aux enseignants et au personnel professionnel, le cas échéant, le temps et les moyens de le faire et proposer une diversité d'approches, de matériel et d'activités) (p. 17).

De tels dispositifs de mise en œuvre d'une réforme, appliqués simultanément et à l'échelle d'un système, n'étaient pas sans comporter des risques de dérive, qui semblent s'être avérés, au Québec mais aussi en France et en Belgique francophone, comme nous l'avons vu précédemment. De tels choix reposaient pour une large part sur des enseignants encore peu aguerris à une telle logique d'enseignement et d'apprentissage et au travail d'équipe. Cela a été perçu par certains d'entre eux comme un rejet de leur expertise. Pour la plupart, cela appelait d'importantes mesures de formation continue et un véritable système d'accompagnement dans les écoles pour guider les acteurs de première ligne dans l'application quotidienne des nouveaux programmes d'études et des orientations pédagogiques qui s'y rattachaient. Cela exigeait également des ressources financières importantes pour combler les besoins de formation de tous les enseignants, du début de l'implantation de la réforme

18. Les annexes 4 (*Les programmes d'études : rehaussement culturel et corrections d'insuffisances*) et 5 (*Les programmes d'études : vue synthétique des travaux*) de *Réaffirmer l'école* (Groupe de travail sur la réforme du curriculum, 1997) sont consacrées à cette question.

au primaire jusqu'à son terme final, à la fin du secondaire. Les mesures de formation et d'accompagnement et les ressources financières nécessaires ont-elles suivi le rythme des besoins du personnel enseignant du primaire et du secondaire ?

La réforme de l'éducation s'est fortement appuyée sur la décentralisation, pour que la responsabilité de sa mise en œuvre soit située le plus près possible de l'action, à savoir l'école. Il en a été ainsi de l'implantation du PFEQ. Les témoignages recueillis sur le sujet et la recension des écrits révèlent une forte volonté ministérielle, maintes fois réaffirmée, de faire en sorte que cette implantation se réalise dans une série d'allers-retours, de façon à s'assurer de la contribution synergique des acteurs scolaires concernés (Ministère, directions régionales, commissions scolaires, écoles, universités). Le déploiement du PFEQ se voulait une initiative foncièrement collective et inscrite dans une démarche de co-construction. **Selon le Conseil, le caractère itératif du travail effectué aurait dû permettre de façonner progressivement le PFEQ en s'assurant que le personnel enseignant y trouve aisance tant dans sa forme que dans son contenu.** Mais, cela ne s'est pas concrétisé et plusieurs acteurs ont eu l'impression qu'on leur imposait des changements de force, ce qui explique que le Conseil ait noté une appropriation et une adhésion à géométrie variable chez le personnel enseignant du primaire et du secondaire.

Il s'agissait d'une entreprise inédite, de grande envergure, qui exigeait de donner du temps au temps. L'ampleur de la métamorphose des programmes a peut-être été sous-estimée. Cette métamorphose a probablement occulté la réforme du curriculum lui-même. Du moins, c'est le point de vue de Paul Inchauspé, qui affirmait qu'on sous-estimait :

- « le besoin d'explication et de compréhension qu'a un enseignant pour faire des changements d'orientation de cours qu'il a donnés depuis des années ;
- le besoin de formation ou de perfectionnement […] par rapport aux cours nouveaux […], pas seulement didactiques, mais d'abord théoriques et de contenu ;
- les difficultés qu'ont et qu'auront les enseignants du secondaire pour s'approprier des rôles que suppose la mise en place effective de ce programme qui ne leur en donne plus, comme l'ancien, les échafaudages pour les guider dans les séquences d'apprentissage et dans leur évaluation » (Inchauspé, 2008, p. 4).

Or, selon Inchauspé, comme le curriculum est en forte rupture avec les pratiques d'une majorité d'enseignants, les défis d'adhésion et de formation étaient très grands et l'essentiel des énergies a été détourné vers la pédagogie et le format des programmes au détriment d'une bonne appropriation de leur contenu. Ainsi, il a beaucoup critiqué l'incursion de l'État dans la sphère de la pédagogie. Étant donné que l'État a toute la légitimité d'établir et d'imposer des programmes d'études, il n'a pas à s'immiscer dans ce domaine : « En disant que ce programme [le PFEQ] est centré sur le développement des compétences et en utilisant le mot de compétence [*sic*] pour désigner des choses différentes, on maintient l'ambiguïté sur les intentions du Ministère : déterminer un programme ou imposer des approches pédagogiques » (Inchauspé, 2008, p. 9). De plus, selon Inchauspé, lorsque le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, M. Jean-Marc Fournier, a choisi de rebaptiser la réforme « renouveau pédagogique » en 2005, il a consacré le détournement de la réforme du curriculum et des programmes vers la pédagogie[19].

19. Propos tenus par M. Paul Inchauspé lors d'une conférence conjointe réunissant les membres du Conseil et du Comité du rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014 le 13 décembre 2012.

Le Conseil constate aujourd'hui que le PFEQ, en dépit des difficultés d'élaboration et d'appropriation éprouvées, n'est plus contesté par la majorité des acteurs scolaires, qui s'en sont donné une compréhension pragmatique. De plus, les acteurs consultés ont acquis la conviction que la place des connaissances est dorénavant assurée et ils reconnaissent la pertinence des compétences transversales, même si leur applicabilité et leur évaluation demeurent compliquées. Il reste encore du travail à faire pour assurer une appropriation fine et intégrée de toutes les composantes du PFEQ, particulièrement au deuxième cycle du secondaire. **Le Conseil estime que le travail d'appropriation doit se poursuivre et que, pour ce faire, il convient de soutenir efficacement l'expertise professionnelle des équipes-écoles.**

Dans un avis récent, le Conseil supérieur de l'éducation (2014) invite le personnel enseignant à contribuer, de diverses manières, à l'élaboration d'un projet collectif de développement professionnel. Le terrain de l'appropriation du curriculum et du PFEQ lui apparaît fertile pour assurer la suite de leur mise en œuvre.

> L'appartenance à une communauté professionnelle qui porte un regard réflexif sur sa pratique donne lieu à l'élaboration d'un projet de développement collectif dont le but est de contribuer à augmenter la maîtrise des membres à l'égard de leur pratique professionnelle. Ce projet peut être élaboré à l'échelle d'une équipe-école, d'une équipe-matière, d'une équipe-cycle ou encore d'une équipe d'intérêt (ex. : élèves en difficulté, intégration des technologies, différenciation pédagogique) en fonction de la définition du besoin à l'origine du projet de développement professionnel (CSE, 2014, p. 131).

À propos de la **Politique d'évaluation des apprentissages** (MEQ, 2003), le Conseil a cherché à savoir si elle était cohérente par rapport aux visées des réformes du curriculum et des programmes, si elle était connue et appliquée. Le Conseil s'est aussi intéressé à l'exercice du jugement professionnel par le personnel enseignant et à la question du bulletin unique comme outil de communication avec les parents.

CE QU'EN DISENT LES ACTEURS

La grande majorité des organismes consultés sont d'avis que la Politique d'évaluation des apprentissages est compatible avec les fondements et les visées des réformes. C'est son application qui pose problème et plusieurs sont d'avis qu'elle demeure méconnue et mal comprise. Une organisation regroupant des formateurs d'enseignants remet toutefois en question cette cohérence en soulignant l'importante contradiction entre les accents mis sur l'apprentissage collaboratif, la culture de collégialité et les pratiques d'évaluation individuelles. Par ailleurs, quelques organismes reprochent l'arrivée tardive de la Politique, dont la conception aurait dû être arrimée au processus d'élaboration du PFEQ. D'autres notent enfin que les décisions les plus incohérentes relativement à la réforme se sont concentrées autour de la question de l'évaluation et que cette dernière a même supplanté le curriculum lui-même.

Pour la majorité des acteurs scolaires, l'évaluation des apprentissages apparaît comme un casse-tête, tant au primaire qu'au secondaire. L'insuffisance de la formation et de l'accompagnement a été maintes fois évoquée compte tenu des changements radicaux induits par la Politique d'évaluation des apprentissages dans les pratiques professionnelles. On a fait valoir que le MELS avait produit une grande quantité de documents qui ont davantage contribué à semer la confusion qu'à lever les ambiguïtés. On a souligné l'immense difficulté à évaluer des compétences, la lourdeur de la tâche d'élaboration des situations d'apprentissage et d'évaluation, les difficultés de lecture que ces dernières soulèvent. Bref, plusieurs ont déclaré « qu'ils n'enseignent plus, ils évaluent ».



La plupart des associations syndicales et disciplinaires ont salué l'arrivée de la Progression des apprentissages, qui a permis de clarifier les connaissances à faire acquérir annuellement dans l'ensemble des disciplines. Toutefois, ce document est décrié par d'autres organisations, qui dénoncent son incohérence par rapport à la réforme, le PFEQ et la Politique d'évaluation des apprentissages. La Progression des apprentissages n'est pas compatible avec l'approche par compétences et entraîne la quasi-disparition des cycles d'apprentissage.

La question de la différenciation de l'évaluation à l'endroit des élèves en difficulté est une notion encore mal acceptée chez une bonne part des acteurs scolaires, particulièrement chez les organismes syndicaux, qui y voient des problèmes d'équité et de légitimité. Cependant, l'un d'eux a fait valoir que c'est l'application à outrance de la différenciation qui pose problème, en soulignant que la Politique avait érigé cette pratique en système (flexibilité pédagogique, adaptation et modification). Toutes les adaptations requises videraient l'évaluation de son sens, en plus d'alourdir considérablement la tâche du personnel enseignant. De plus, la différenciation serait incompatible avec l'organisation actuelle du travail.

Au deuxième cycle du secondaire, plusieurs organismes notent une rupture avec la réforme en raison d'un système de sanction des études non arrimé au PFEQ, à l'approche par cycles et même à la Politique d'évaluation des apprentissages. Une seule organisation, issue du collégial, a manifesté son appui à l'égard du régime actuel de sanction des études ainsi que du bulletin unique et du retour des notes chiffrées et des moyennes de groupe. Ces pratiques facilitent la sélection des finissants du secondaire par les collèges.

La question du jugement professionnel a fait l'objet de nombreux commentaires. Il existe beaucoup de confusion autour de la définition du concept et de la réalité qu'il recouvre. Paradoxalement, certains organismes souhaitent que soit balisé l'exercice du jugement professionnel, alors que d'autres sont d'avis qu'une telle intervention serait de nature à restreindre l'autonomie professionnelle. Chez le personnel enseignant, c'est le souci de se protéger de l'arbitraire qui milite en faveur de telles balises ; les attentes des parents et leur rapport à l'évaluation sont aussi invoqués pour justifier cette demande. Par ailleurs, plusieurs organismes sont plutôt d'avis qu'il faut renforcer l'exercice du jugement professionnel. Il est à rappeler que le jugement professionnel est au cœur des douze compétences professionnelles en formation à l'enseignement et que beaucoup est à faire en formation initiale.

Le bulletin unique incarne aux yeux de la majorité des organismes consultés la rupture la plus visible avec les fondements de la réforme. On souligne son incohérence par rapport aux visées de la décentralisation, au PFEQ, à la Politique d'évaluation des apprentissages, à l'approche par cycles, à l'exercice du jugement professionnel, etc. Ce bulletin superpose deux systèmes d'évaluation qui ne sont pas conciliables : une approche qualitative et critériée, et une approche quantitative et normative. On déplore l'absence de l'obligation d'évaluer les compétences transversales. On dénonce le retour des moyennes de groupe. On fait valoir que ce type de bulletin ne permet pas de rendre compte des apprentissages des EHDAA. De plus, les parents n'y trouveraient pas totalement leur compte, car ils regrettent une perte d'information importante sur le cheminement de l'élève, ses acquis et ses difficultés. Pour leur part, les organisations syndicales d'enseignants ont exprimé leur accord avec l'arrivée du bulletin unique, qui serait garant d'une uniformité à l'échelle du système.

Ce que retient le Conseil à propos de la Politique d'évaluation des apprentissages, du jugement professionnel et du bulletin unique

Le Conseil tient d'abord à rappeler que la Politique d'évaluation des apprentissages, qui est toujours en vigueur, a été adoptée en 2003. Ce document propose une vision commune de l'évaluation et s'applique autant à la formation générale des jeunes qu'à la formation générale des adultes ou à la formation professionnelle. Cette vision traduit des valeurs et des orientations dont la trame de fond est « être évalué pour mieux apprendre ». Elle rappelle aussi que, dans une approche par compétences, l'évaluation assure deux fonctions complémentaires : l'aide à l'apprentissage et la reconnaissance de l'atteinte de la compétence. Enfin, elle intègre une orientation majeure, bien qu'elle ne soit pas nouvelle : la place du jugement professionnel en évaluation.

La Politique d'évaluation des apprentissages est cohérente par rapport aux visées de la réforme et doit être conservée. Toutefois, c'est son arrivée tardive et son application qui posent problème. En effet, son appropriation n'est pas encore au point, notamment l'exercice du jugement professionnel par le personnel enseignant. De plus, on accorde plus d'importance à la fonction de sanction de l'évaluation qu'à la fonction d'aide à l'apprentissage. L'évaluation intégrée à l'apprentissage n'est pas encore une réalité.

Dans la foulée des activités entourant la mise en œuvre de la Politique d'évaluation des apprentissages, de nombreux documents ont été préparés puis mis à la disposition du milieu scolaire :

- les *Échelles des niveaux de compétence, enseignement primaire* (MEQ, 2002a), les *Échelles des niveaux de compétence, enseignement secondaire, 1er cycle* (MELS, 2006a) et les *Échelles des niveaux de compétence, enseignement secondaire, 2e cycle* (MELS, 2009a) ;
- les documents *L'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire : cadre de référence* (MEQ, 2002b) et *L'évaluation des apprentissages au secondaire : cadre de référence* (MELS, 2006b) ;
- le *Guide à l'intention des écoles et des commissions scolaires – Renouveler l'encadrement local en évaluation des apprentissages* (MELS, 2005) ;
- la *Progression des apprentissages au primaire* (MELS, 2009b) et la *Progression des apprentissages au secondaire* (MELS, 2011e) ;
- le *Cadre d'évaluation des apprentissages, éducation préscolaire* (MELS, 2011a), le *Cadre d'évaluation des apprentissages, enseignement primaire* (MELS, 2011b) et le *Cadre d'évaluation des apprentissages, enseignement secondaire* (MELS, 2011c).

Cette abondante documentation produite par le Ministère pour faciliter l'application de la Politique d'évaluation des apprentissages semble avoir semé la confusion. La Progression des apprentissages semble avoir aidé le personnel enseignant à sortir de l'impasse dans laquelle il se trouvait depuis quelques années en matière d'évaluation. Le Conseil note toutefois quelques incohérences dans ce document par rapport aux orientations de base de la réforme, par exemple l'annualisation des savoirs dans le contexte d'un cycle de deux ans.

Le Conseil partage le point de vue des acteurs selon lequel certaines décisions du Ministère étaient incohérentes : la pondération des étapes et son incompatibilité avec l'évaluation intégrée à l'apprentissage, la conversion des échelles et le passage des lettres aux chiffres. De plus, l'entrée en scène du bulletin unique est le reflet des imprécisions, des hésitations et des malaises qui ont entouré l'évaluation des apprentissages. Entre 2005 et 2011, le Conseil a formulé pas moins de sept avis réglementaires sur cet objet précis ou sur d'autres sujets connexes.

Par ailleurs, la question de l'exercice du jugement professionnel demeure entière. En dépit des positions nuancées de l'organisme qui les représente, l'évaluation des compétences et le jugement professionnel semblent peu acceptés des parents. Ces derniers sont à la recherche de preuves et de traces de l'évaluation des apprentissages de leur enfant. En somme, certains parents ne font pas confiance au jugement professionnel des enseignants.

Les nombreux allers-retours consécutifs aux décisions ministérielles de modifier le Régime pédagogique ont contribué à miner cette crédibilité et cette confiance au regard de l'acte professionnel d'évaluer et du jugement qui le complète. Enfin, au cours de la formation initiale des enseignants, l'évaluation des apprentissages demeure lacunaire et il est difficile de promouvoir l'exercice du jugement professionnel, car les stagiaires ont besoin de modèles en ce sens, qu'ils ne trouvent pas nécessairement lors de leurs stages de formation pratique. **Par ailleurs, le Conseil estime que la notion de jugement professionnel des enseignants gagnerait à être débattue, mieux définie et outillée**. Il n'est pas inutile de rappeler à cet égard que ce jugement est au cœur des douze compétences professionnelles du référentiel de compétences relatives à l'enseignement, intitulé *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles* (MEQ, 2001), et qu'il devrait constituer l'aboutissement ultime de la formation initiale des maîtres.

Les questions entourant l'évaluation des apprentissages, le bulletin et les notes sont au cœur des obstacles rencontrés dans les réformes entreprises en France, en Belgique francophone et en Suisse romande. Au Québec, le retour du bulletin chiffré semble avoir eu un effet déstabilisant dans les milieux scolaires où la réforme était déjà bien implantée. On a superposé deux systèmes d'évaluation qui ont alourdi la tâche des enseignants et rendu l'évaluation incohérente. Ainsi, l'arrivée des cadres d'évaluation a conforté les partisans de la mesure. On part d'une certaine forme de jugement qualitatif pour le convertir en mesure quantitative sur le bulletin, ce qui constitue une rupture avec les pratiques antérieures mises en place dans le cadre de la réforme. Derrière ces décisions se profilent l'illusion de l'objectivité des notes chiffrées, l'assimilation de l'exercice du jugement professionnel à de l'arbitraire et la fonction de tri social exercée par l'évaluation très tôt dans le cursus scolaire (dès le primaire). **Pour le Conseil, ce sont là des questions qui appellent une importante réflexion, voire un débat de société, sur le rôle et la place de l'évaluation des apprentissages tout au long de l'enseignement obligatoire ainsi que sur les attentes des parents et de la société en général.**

Les objections relatives à la différenciation de l'évaluation ne sont pas étrangères à ce questionnement. D'abord, le Conseil a noté une certaine confusion dans l'usage de la terminologie relative à la différenciation de l'évaluation. On distingue ainsi trois niveaux de différenciation, soit la *flexibilité*, l'*adaptation* et la *modification* (Sous-comité en évaluation des apprentissages en Montérégie, 2007). La *flexibilité* pédagogique est cette souplesse de l'enseignant qui offre des choix à l'élève au moment des situations d'apprentissage et d'évaluation. Ainsi, l'élève aura le choix d'un sujet de dissertation ou d'un problème à résoudre. En aucun temps, ces choix ne viennent modifier le niveau de difficulté des tâches à accomplir, les critères d'évaluation des compétences visées ou les exigences. Les *adaptations* sont des aménagements des situations d'apprentissage et d'évaluation. Par exemple, l'élève pourra disposer d'un peu plus de temps pour une activité, avoir accès à un local isolé ou avoir la possibilité d'utiliser des outils technologiques. Le contenu des situations demeure le même ainsi que les critères d'évaluation et les exigences. Enfin, les *modifications* sont des changements essentiels dans les situations d'apprentissage et d'évaluation ; elles affectent les critères et les exigences pour un élève en particulier. Ici, les objectifs d'apprentissage et le niveau de difficulté des situations sont modifiés.

Les consultations menées par le Conseil indiquent que ces pratiques de différenciation commencent à pénétrer les différents milieux scolaires. Ainsi, de plus en plus de mesures de soutien et d'accompagnement sont offertes à l'ensemble de la classe au bénéfice de tous les élèves et non seulement des élèves en difficulté (voir à ce sujet les recherches relatives à la conception universelle de l'apprentissage[20]). **Le Conseil est d'avis que la différenciation de l'évaluation est une pratique juste et équitable. Le temps est ici un allié précieux. Toutes ces questions nécessitent des échanges, des réflexions, de l'expérimentation et de la formation.**

20. Les lecteurs pourront consulter avec profit différents sites Internet sur le sujet, par exemple **Conception universelle de l'apprentissage (CUA)** : https://sites.google.com/site/projetcua/ ou le site anglophone (à l'origine du mouvement), soit **Universal Design Learning (UDL)** : http://www.cast.org/, ou encore le site du National Center on Universal Design for Learning : http://www.udlcenter.org/.

Pour que s'incarnent les réformes du curriculum et des programmes à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire et secondaire, un **environnement éducatif particulier** était proposé dans *Réaffirmer l'école* et *L'école, tout un programme*. Ces documents introduisaient notamment l'idée de cycles d'apprentissage (pour contrer le redoublement, inciter les enseignants au travail collectif, tenir compte du rythme d'apprentissage de chaque élève, introduire des mesures de différenciation pédagogique), le renforcement du pôle local (décentralisation de certaines responsabilités de la commission scolaire au profit de l'école, mise en place des conseils d'établissement, exercice d'un leadership pédagogique de la part des directions d'école) et l'essor d'une culture professionnelle plus collégiale au sein du personnel enseignant (mouvement de professionnalisation du métier d'enseignant, nouveaux modes d'organisation du travail). Le Conseil a cherché à savoir si cet environnement souhaité était mis en œuvre par les acteurs scolaires.

CE QU'EN DISENT LES ACTEURS

La mise en place des cycles d'apprentissage a été difficile et ceux-ci se font rares, tant au primaire qu'au secondaire, au dire des directions d'établissement d'enseignement. Plusieurs décisions ministérielles et changements de cap ont mis en péril les cycles : retour du redoublement, publication de la progression annuelle des apprentissages, imposition d'un bulletin unique, disparition du bilan des apprentissages. De plus, un organisme de recherche a fait valoir que les cycles d'apprentissage exigent des ressources suffisantes, du temps de planification et de concertation, des activités communes de développement professionnel, etc., des conditions qui n'étaient pas réunies dans la majorité des écoles primaires et secondaires.

Au primaire, on a invoqué principalement les conditions organisationnelles, l'absence de temps de concertation à l'horaire et l'organisation du travail (convention collective), qui rendent difficiles le travail d'équipe et la collaboration interdisciplinaire. Les spécialistes qui enseignent dans plusieurs écoles considèrent, pour leur part, qu'il est impossible de fonctionner en équipe-cycle dans un tel contexte. Au secteur privé, certaines écoles primaires ont adopté un fonctionnement par cycles : collégialité, looping*, projets de cycle, et elles en retireraient de grands bénéfices. Une association d'enseignants du primaire a fait valoir qu'un certain nombre de milieux ont réussi à créer un environnement optimal (formation d'équipes-cycles, établissement d'une grille-horaire qui reconnaît un temps de partage, direction dynamique et ouverte au changement), mais que cela est loin d'être la norme.*

Au secondaire, la mise en œuvre des cycles serait encore plus complexe qu'au primaire. On a invoqué les mêmes motifs pour expliquer sa rareté : des obstacles organisationnels, une culture plus individualiste de spécialistes, le cloisonnement disciplinaire, le nombre de groupes à rencontrer, l'enseignement à plusieurs niveaux, l'absence de temps de concertation, de planification et d'échanges, l'organisation du travail (conventions collectives), etc. La culture de collaboration et de collégialité demeure rare au dire des observateurs du milieu de la recherche et du milieu universitaire. D'après eux, la formation initiale des enseignants demeure elle-même encore trop compartimentée, chaque discipline construisant sa propre représentation du Programme de formation de l'école québécoise.

Concernant la décentralisation des pouvoirs au profit de l'école, ce sont principalement les associations de directions d'école du réseau francophone et des gestionnaires du réseau anglophone qui ont fait valoir l'importance de ce fondement. Ces derniers considèrent que le leadership des directions aurait dû être le principal levier de la réforme, mais que la lourdeur de la tâche altère le pouvoir de décision et freine l'exercice d'un véritable leadership pédagogique. Pour un organisme représentant les parents, le projet éducatif devrait concrétiser cette visée de rapprocher le pouvoir de l'école, et le partenariat avec les parents ainsi que la collaboration école-famille devraient en être les leviers. Selon cet organisme, il importe de réaffirmer ce fondement. Pour leur part, les organisations syndicales d'enseignants s'opposent à une trop grande décentralisation des pouvoirs au profit de l'école, craignant l'essor d'une école à la pièce. Elles remettent en cause la marge de manœuvre exercée par les conseils d'établissement au regard de la grille-matières du primaire. Elles s'opposent au dirigisme pédagogique et aux injonctions de travail collectif des directions d'établissement.

La place des parents comme partenaires de l'école s'incarne difficilement, particulièrement au sein des conseils d'établissement. À leurs yeux, le principal véhicule de ce partenariat demeure le projet éducatif. Mais, la multiplication des outils de gestion et de reddition de comptes depuis l'entrée en vigueur de la réforme en 1997 semble avoir freiné son développement. Bref, selon les acteurs consultés, le modèle de gouvernance promu par la réforme de l'éducation ne s'est pas encore concrétisé.

Concernant l'essor d'une culture professionnelle plus collégiale, les activités collaboratives demeurent rares dans la vie professionnelle de la majorité des acteurs de l'éducation, de l'avis d'un centre de recherche en éducation. Une association de formateurs d'enseignants a fait valoir que la démarche d'appropriation de la réforme semble encore se jouer à un niveau plus individuel que collectif et que les efforts de développement d'une culture professionnelle collégiale doivent se poursuivre.

Ce que retient le Conseil à propos de la mise en œuvre de l'environnement éducatif recherché

Comme c'est le cas dans les autres systèmes scolaires décrits au chapitre 5, particulièrement en France et en Suisse romande, l'implantation des cycles d'apprentissage n'est pas chose acquise, tant au primaire qu'au secondaire, en dépit du fait que la culture du primaire soit plus naturellement acquise aux pratiques collaboratives. L'organisation scolaire et l'organisation du travail, particulièrement au secondaire, constituent encore aujourd'hui des obstacles à la mise en place des cycles d'apprentissage. Par ailleurs, là où les cycles s'implantent, on note la présence d'une direction d'école dynamique et ouverte au changement. **Pour le Conseil, les cycles demeurent une organisation valable qu'il faut soutenir, particulièrement au primaire et au premier cycle du secondaire. La recherche-action et l'expérimentation, à petite échelle, sont nécessaires dans la perspective de revoir l'organisation du travail, les modalités de collaboration entre les membres de l'équipe-cycle, la culture de collégialité, l'organisation scolaire, etc.**



Concernant la décentralisation des pouvoirs au profit de l'école et l'exercice d'une marge de manœuvre locale par le conseil d'établissement, le partenariat école-famille demeure difficile. **Le Conseil tient d'abord à rappeler que la présence des parents au sein des conseils d'établissement constitue avant tout une participation et une représentation citoyennes qui s'exercent au profit de tous les élèves et de l'ensemble de la communauté éducative. Il déplore ensuite l'absence de formation commune de tous les membres du conseil d'établissement**, ce qui permettrait de bien expliquer les rôles et les responsabilités de chacun de même que le fonctionnement du travail en partenariat. Quant au projet éducatif, le Conseil est d'avis qu'il doit être mis en œuvre dans une perspective intégrée avec l'ensemble des outils de gestion que sont les plans de réussite, les conventions de partenariat et les conventions de gestion et de réussite éducative.

Par ailleurs, le leadership pédagogique des directions d'établissement demeure difficile à exercer. Les directions d'établissement assument des fonctions importantes et leur leadership est un facteur de succès indéniable dans la mise en œuvre des réformes du curriculum et des programmes. En 2003, le Conseil décrivait concrètement les exigences inhérentes à l'exercice d'un leadership fort. Il faisait ainsi valoir qu'un défi important de la réforme résidait dans la capacité concrète des directions d'assumer pleinement leurs nouvelles fonctions et que cette réforme pouvait être accélérée ou retardée selon le choix des priorités dans l'organisation de leur travail. Le Conseil insistait également sur le fait que les directions ont la responsabilité d'amorcer, de faciliter et de susciter le changement pédagogique. Elles doivent être à l'affût de l'évolution de la recherche et de la pédagogie, et elles sont de plus en plus souvent appelées à agir comme des mentors auprès des nouveaux enseignants et comme des experts en matière de conseil pédagogique, dans un rôle d'animation et d'accompagnement du développement professionnel. Pour que cela se réalise, il est essentiel que les directions puissent exercer toutes les dimensions de leur rôle. Toutefois, au cours de la dernière décennie, elles ont eu l'impression d'avoir accordé une place prédominante à leurs responsabilités administratives par rapport aux autres volets de leurs fonctions.

6.1.2 L'IMPLANTATION DES RÉFORMES DU CURRICULUM ET DES PROGRAMMES D'ÉTUDES

À propos de l'**implantation des réformes** du curriculum et des programmes d'études, le Conseil a cherché à connaître les points de vue des acteurs scolaires sur trois aspects qui ont pu influencer le déroulement de ces réformes : le pilotage ministériel du changement, la formation initiale et continue du personnel enseignant, et la place de l'autonomie professionnelle des enseignants.

CE QU'EN DISENT LES ACTEURS

La majorité des organismes consultés ont traité de pilotage du changement. Ils reprochent au MELS son absence de leadership dans la conduite des réformes et son déficit d'expertise par rapport à plusieurs aspects de celles-ci. Les acteurs ont évoqué l'improvisation généralisée, l'absence de stratégie de communication et la grande vulnérabilité du MELS devant les pressions politiques, les incohérences et les hésitations nombreuses. On a dénoncé la place démesurée accordée aux médias d'information et à l'opinion publique dans la gestion des réformes. On a rappelé le contexte budgétaire difficile entourant leur implantation. Une organisation issue du milieu universitaire a résumé la situation en soulignant que ces réformes ambitieuses avaient nécessité des transformations sur plusieurs plans et s'étaient avérées exigeantes pour tous les acteurs en cause. Selon cette organisation, elles exigeaient du temps, un leadership en matière de pilotage et des ressources financières importantes, des conditions essentielles à une implantation réussie.

La formation initiale et continue du personnel scolaire, en particulier du personnel enseignant, a souvent été évoquée par les organismes consultés. Le milieu universitaire estime ne pas avoir reçu le soutien nécessaire pour exercer son rôle durant les phases d'appropriation et d'implantation du Programme de formation de l'école québécoise, alors qu'il aurait pu combler le vide entre la théorie et la pratique. On a souligné le fait que la structure universitaire elle-même favorise peu le décloisonnement, ce qui n'aide pas l'essor d'une représentation partagée de la formation initiale du personnel enseignant. À cet égard, quelques organismes ont mentionné la préparation insuffisante des stagiaires accueillis au début de la réforme. La formation initiale devrait faire l'objet d'améliorations et d'ajustements continus. Pour un grand nombre d'organismes, le rôle des syndicats a été majeur en matière de boycottage de la formation continue. Certains souhaiteraient qu'elle devienne obligatoire pour l'ensemble du personnel enseignant. Selon eux, les budgets et les formations semblent avoir été nettement insuffisants tout au long de l'implantation des réformes.

L'autonomie professionnelle du personnel enseignant a été maintes fois mentionnée lorsqu'il a été question des réformes du curriculum et des programmes. Cette autonomie se définit surtout en fonction de la liberté et de la marge de manœuvre. Un premier organisme syndical a évoqué le « piétinement » de l'autonomie professionnelle dû aux approches pédagogiques prescrites par la réforme, à la décentralisation et au « dirigisme pédagogique » des directions d'école. Paradoxalement, on a fait valoir que les enseignants sont compétents si on leur donne des objectifs annuels clairs. On demande une « liberté complète » et des modifications conséquentes à la loi sur l'instruction publique et aux conventions collectives de travail. Un autre important organisme syndical a rappelé que l'autonomie professionnelle comporte deux volets : la reconnaissance de l'expertise individuelle et la reconnaissance de l'expertise collective, la première l'emportant sur la seconde. Selon cette vision des choses, cette forme de reconnaissance de l'autonomie interdit l'imposition de pratiques pédagogiques et le travail en collégialité ainsi que l'obligation de reddition de comptes.

Une association professionnelle de l'enseignement primaire partage une vision tout autre que celle des organisations syndicales en matière d'autonomie professionnelle. Pour cette association, les réformes du curriculum et des programmes sont respectueuses de cette autonomie. Elle est d'avis que les enseignants ont reçu une formation adéquate qui leur permet de l'exercer et qu'ils ont toute la latitude de le faire. Toutefois, elle regrette qu'un certain nombre de décisions de nature pédagogique (imposition de mots de vocabulaire, bulletin unique, Progression des apprentissages, dates uniques pour les communications transmises aux parents, etc.) viennent restreindre l'autonomie professionnelle. Ces décisions ne reconnaissent pas le caractère professionnel de l'enseignement et font de l'enseignant un simple « applicateur » de programmes et de directives.

Enfin, une association étudiante de la formation à l'enseignement a exprimé le souhait que l'évaluation du personnel enseignant s'effectue tout au long de la carrière pour assurer le renouvellement constant des pratiques professionnelles.

Ce que retient le Conseil à propos de certains facteurs qui ont influencé l'implantation des réformes du curriculum et des programmes d'études

Une réforme scolaire est une entreprise complexe. Elle s'inscrit de plus dans un contexte que nul ne maîtrise entièrement. La façon de conduire une réforme peut donc faire la différence entre la réussite ou l'échec ou encore un résultat mitigé. Dans le cas des réformes entreprises au Québec, on peut invoquer le fait que le contexte sociologique global n'était pas propice à leur mise en œuvre : le contexte de lutte contre le déficit budgétaire de la fin des années 90, les problèmes de ressources (les départs massifs à la retraite), d'ouverture aux changements et d'information qu'il a suscités, les négociations des ententes collectives de travail et le boycottage des activités de formation et d'appropriation des programmes d'études, les échéanciers imposés par l'appareil politique et la précipitation qui en a résulté, etc.

Le pilotage du changement lors d'une réforme est crucial et il a été un écueil majeur dans les trois systèmes scolaires examinés dans la deuxième partie de ce rapport. Au Québec, le pilotage a été marqué par des changements fréquents de responsables : neuf ministres et quatre gouvernements se sont ainsi succédé depuis le début de la réforme[21]. Une réforme prend des années de sa conception à sa mise en œuvre complète et s'accorde mal avec les impératifs d'un calendrier électoral, lequel impose souvent une précipitation qui va à l'encontre d'une implantation réfléchie et planifiée.

21. En 1998, la réforme a débuté sous la gouverne du Parti québécois. Le Parti libéral a pris le pouvoir en 2003 et le Parti québécois l'a repris en septembre 2012 pour le céder de nouveau au Parti libéral en avril 2014. Se sont ainsi succédé à la barre du Ministère : Pauline Marois, François Legault, Sylvain Simard, Pierre Reid, Jean-Marc Fournier, Michelle Courchesne, Line Beauchamp et Marie Malavoy. Depuis avril 2014, Yves Bolduc est ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport et ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science.

Aux yeux des acteurs consultés, le pilotage du changement a été marqué par l'improvisation, un rythme d'implantation trop intense et des budgets raréfiés. De plus, l'importante mouvance politique qui a marqué la mise en œuvre des réformes du curriculum et des programmes invite à revoir les responsabilités dévolues au MELS relativement à la gestion de la mise en œuvre du curriculum ainsi qu'à l'élaboration des programmes d'études. **Pour le Conseil, il importe de réfléchir à des mécanismes de suivi et d'adaptation continus du curriculum et des programmes pour rendre cette opération plus transparente.**

Concernant la formation initiale et continue du personnel enseignant, le Conseil supérieur de l'éducation est d'avis qu'elle comporte des lacunes compte tenu de la complexité des réformes du curriculum et des programmes. Ces réformes ont nécessité l'acquisition de nouvelles compétences, principalement par le personnel enseignant du primaire et du secondaire. Dans ses avis antérieurs (CSE, 2003, 2004 et 2014), le Conseil a montré que la profession enseignante s'est complexifiée à tous les points de vue : le métier s'exerce dans des conditions sociales, économiques et culturelles qui évoluent à un rythme accéléré, qui posent des problèmes nouveaux et qui poussent à trouver des solutions inédites. Ce contexte appelle à une plus grande professionnalisation de l'enseignement et à la contribution des enseignants à la mise en œuvre du nouveau curriculum : participation importante à l'élaboration des programmes d'études, marge de manœuvre accrue dans l'interprétation et l'application du curriculum officiel (prescrit), choix pédagogiques qui sollicitent davantage l'exercice du jugement professionnel (évaluation des apprentissages, différenciation pédagogique, intégration scolaire des élèves en difficulté d'apprentissage, etc.).

Tant au Québec qu'en France, en Belgique francophone et en Suisse romande, ces réformes laissent une grande place à l'engagement professionnel. Elles s'inscrivaient dans la continuité des pratiques pour quelques enseignants, mais, pour la majorité, elles comportaient des ruptures qui suscitaient des besoins de formation nouveaux relativement aux contenus disciplinaires et aux compétences, aux nouvelles approches pédagogiques, aux nouvelles pratiques d'évaluation des apprentissages, à la différenciation pédagogique, aux plus récentes découvertes sur l'apprentissage, au travail d'équipe, à la coopération, à la communication avec les parents, etc.

Dès le début de l'implantation du Programme de formation de l'école québécoise, les syndicats enseignants ont décrété un boycottage des activités de formation organisées par le Ministère et les commissions scolaires[22]. Pourtant, les nouvelles compétences attendues de la part du personnel enseignant étaient très exigeantes et nécessitaient un solide dispositif de formation continue.

Pour le Conseil, la transformation des pratiques professionnelles s'inscrit dans la durée et nécessite temps et exercice. Il invite à consolider et à intégrer les différents dispositifs de formation initiale et continue à l'enseignement : référentiel de compétences en enseignement, choix et formation des maîtres-associés qui accueillent les étudiants stagiaires dans les écoles primaires et secondaires, insertion professionnelle des nouveaux enseignants, renforcement du développement professionnel du personnel enseignant, etc.

En matière d'autonomie professionnelle, le Conseil reconnaît que certaines interventions au début de la réforme ont été maladroites et qu'elles ont pu donner l'impression aux enseignants que leur autonomie était menacée. Le Conseil estime pour sa part qu'une certaine marge de manœuvre est nécessaire pour que s'exerce cette autonomie et que les réformes du curriculum et des programmes ne l'ont pas diminuée. Cependant, les suivis nombreux qu'elles ont exigés depuis le début de leur implantation ont pu donner le sentiment d'une supervision et d'un contrôle plus étroits de la part des directions d'établissement. Le Conseil tient à rappeler ici que l'autonomie professionnelle s'accompagne de devoirs en matière de formation continue et de développement professionnel.

22. Dans le cadre des négociations de la convention collective de 2000, le boycottage a été effectué durant l'année 2001-2002 et l'implantation de la réforme au secondaire a dû être retardée d'une année. Elle a donc eu lieu en 2004 plutôt qu'en septembre 2003.

6.2 À LA FORMATION GÉNÉRALE DES ADULTES : UN SCÉNARIO DE MISE EN ŒUVRE QUI SE RÉPÈTE

La mise en œuvre des réformes du curriculum et des programmes à l'éducation des adultes n'étant pas encore officiellement amorcée, le Conseil rend compte ici des points de vue des acteurs et de ce qu'il retient en s'appuyant sur les questions posées dans le document de consultation encadrant l'appel de mémoires lancé à l'automne 2013. Ainsi, contrairement à la section précédente, dans laquelle étaient distingués le contenu des réformes et leur implantation, l'information qui suit rend compte des réponses aux questions posées sans tenir compte de cette distinction.

Outre les questions relatives aux fondements des deux réformes et aux perspectives d'avenir, quelques questions spécifiques étaient adressées aux organismes consultés concernant les réformes du curriculum et des programmes à l'éducation des adultes. Vingt organismes ont traité de ces réformes, parmi lesquels quatre organismes dont la vocation principale concerne l'éducation des adultes (OVPEA).

Le Conseil a d'abord cherché à savoir si les fondements des réformes du curriculum et des programmes à l'éducation des adultes étaient toujours pertinents et valables.

CE QU'EN DISENT LES ACTEURS

Bien que les fondements indiqués dans le document de consultation fassent référence plus particulièrement à la formation générale des jeunes, trois OVPEA considèrent qu'ils s'appliquent aussi à l'éducation des adultes. Ces fondements sont considérés comme étant toujours pertinents et valables, avec les adaptations qui s'imposent. La plupart des répondants ont déclaré que ces fondements sont ambitieux et que les conditions de leur réalisation pleine et entière ne sont pas réunies.

Selon un OVPEA, le problème principal de la réforme du curriculum à l'éducation des adultes ne réside pas dans ses principes andragogiques, mais plutôt dans les caractéristiques organisationnelles (entrées et sorties variables, classes multiniveaux et multimatières, hétérogénéité de l'effectif) et dans les approches pédagogiques (enseignement individualisé et modulaire) de ce secteur d'enseignement. Par conséquent, les conditions matérielles et professionnelles nécessaires à l'implantation des réformes du curriculum et des programmes sont un enjeu majeur à l'éducation des adultes.

La majorité des organismes expriment leurs préoccupations relatives au rajeunissement de l'effectif scolaire fréquentant les centres d'éducation des adultes. Dans certains centres, les jeunes de 16 à 20 ans représenteraient ainsi près de la moitié de l'effectif en formation de base commune. La majorité d'entre eux ont reçu un diagnostic de troubles d'apprentissage et présentent une faible estime d'eux-mêmes. Le secteur de l'éducation des adultes serait en passe de devenir un secteur de l'adaptation scolaire.

La majorité des organismes reconnaissent toutefois la mission « duale » de l'éducation des adultes : accueillir de jeunes adultes de 16 ans ou plus ainsi que des adultes de tous âges aux besoins variés. Un organisme universitaire a toutefois exprimé son désaccord à cet égard, faisant valoir que la présence de plus en plus importante des jeunes en provenance du secondaire pose des problèmes d'accessibilité des services aux autres adultes, les ressources n'étant pas illimitées.

Les caractéristiques des formateurs d'adultes en exercice de même que la préparation et la formation du personnel au regard des principes andragogiques sont des aspects qui préoccupent les organismes consultés. On a d'abord indiqué que près de 75 % des enseignants de ce secteur ont un statut précaire et que, de ce nombre, 45 % seraient à taux horaire. Cette situation limite considérablement la « vitalité » et la « stabilité » de l'équipe éducative selon un organisme syndical. De plus, le personnel à taux horaire n'ayant généralement pas accès aux journées pédagogiques ni aux formations offertes dans le contexte de la réforme, cette précarité nuirait considérablement à la réalisation des fondements du curriculum comme aux activités d'appropriation des nouveaux programmes.

La formation andragogique du personnel enseignant de l'éducation des adultes a été abordée par la majorité des organismes ayant répondu à l'appel de mémoires. On a fait valoir que l'identité, le contexte de vie, le cheminement personnel et scolaire et les façons d'apprendre des adultes leur sont propres, d'où l'importance que revêt la perspective andragogique du curriculum et des programmes ainsi que la formation du personnel en andragogie.

De plus, des organismes considèrent qu'il serait nécessaire de définir ce qu'est la réussite, car elle revêt un sens plus large à l'éducation des adultes. La réussite est plus que la diplomation. On suggère d'inclure l'atteinte des objectifs personnels et sociaux poursuivis par l'adulte.

Le Conseil a ensuite demandé aux organismes consultés si, de leur point de vue, le curriculum constitué de la formation de base commune (FBC) et de la formation de base diversifiée (FBD) prenait en considération les besoins propres des adultes et leur façon d'apprendre.

CE QU'EN DISENT LES ACTEURS

Plusieurs organismes sont d'avis que le nouveau curriculum proposé à l'éducation des adultes tient compte des besoins et des particularités des adultes ainsi que de leur façon d'apprendre. On estime toutefois qu'il pose d'importants défis de mise en œuvre, tant pour le personnel enseignant que pour les élèves.

Le curriculum de la FBC est cohérent par rapport aux principes andragogiques de l'éducation des adultes. Celui de la FBD, pour sa part, serait plus près du curriculum en vigueur au secteur des jeunes et moins bien arrimé à la réalité des adultes en formation. Les domaines généraux de formation et les compétences polyvalentes sont bien adaptés aux situations de vie des adultes, mais un peu moins à celles des jeunes de 16 à 20 ans.

En FBC (MELS, 2007b) *comme en FBD* (MELS, 2011d)*, les nouveaux programmes posent plusieurs défis : l'approche par compétences est nouvelle et exigeante compte tenu des caractéristiques organisationnelles du secteur (entrées et sorties variables, hétérogénéité, groupes multiniveaux et multimatières) ; le rehaussement des exigences et l'approche culturelle ajoutent à la complexité de la formation ; l'évaluation des apprentissages entraîne de nouveaux défis, notamment liés à la « lecture » (déficits en littératie chez les élèves).*

En ce qui concerne la FBC, on a souligné que les niveaux de complexité et d'exigence (langage utilisé, niveau de compétence demandé en lecture) seraient trop élevés pour les capacités des élèves adultes qui ont de faibles compétences en littératie, en numératie et en résolution de problèmes. Les objectifs de formation ne seront pas atteints sans mesures d'aide et de soutien à l'adulte et à l'enseignant, pour pallier les difficultés d'apprentissage de la grande majorité des personnes inscrites en FBC. En d'autres mots, on estime que la réforme du curriculum n'est pas en mesure de répondre aux besoins des élèves les plus faibles.

Un organisme syndical a noté l'écart important entre le « niveau théorique » des élèves par rapport à leur niveau réel dans les classes. Ce décalage met en évidence le bagage et la capacité des destinataires par rapport aux exigences et à la complexité du matériel proposé. À l'opposé, des organismes représentant les administrateurs ont fait valoir que ce rehaussement est un « atout » qui contribue à une formation mieux adaptée à la réalité des adultes d'aujourd'hui.

Tous les organismes consultés ont dit apprécier la fixation d'un ratio moyen de quinze élèves en FBC comme mesure d'aide et de soutien à l'implantation du nouveau curriculum. L'établissement d'une telle règle en FBD serait souhaitable.

Par ailleurs, les services complémentaires sont encore insuffisants, en dépit de l'ajout de ressources en la matière. On a aussi signalé le manque de continuité entre les services lors du passage des élèves du secteur des jeunes à celui des adultes.

Les approches pédagogiques et les nouvelles pratiques préconisées dans le cadre des réformes du curriculum et des programmes sont encore rares, l'enseignement individualisé et modulaire l'emportant toujours largement d'après les principales organisations syndicales. Les propos entendus lors des groupes de discussion tenus avec des membres du personnel enseignant du secteur des adultes confirment cette affirmation. L'absence de règles de formation des groupes, combinée à l'hétérogénéité et aux caractéristiques des élèves, rendrait extrêmement difficile l'application des pratiques pédagogiques en rapport avec les réformes (axer les situations d'apprentissage sur une situation de vie courante, favoriser le travail d'équipe, appliquer plusieurs scénarios d'apprentissage par groupe, etc.).

La question de l'évaluation des apprentissages est aussi problématique au secteur des adultes qu'au secteur des jeunes. Pour tous les organismes à s'être prononcés sur ce thème, l'évaluation demeure un problème majeur. On dénonce les hésitations ministérielles, les mises à jour nombreuses des définitions du domaine d'évaluation, l'arrivée tardive des examens pour la sanction des études et les transformations majeures des pratiques d'évaluation que commande la réforme. L'exercice du jugement professionnel par le personnel enseignant pose aussi problème, les outils (grilles d'évaluation et système de cotes jugés trop complexes) laissant trop de place à l'arbitraire et à des interprétations diverses. On reproche au MELS de ne pas avoir conçu les programmes et l'évaluation simultanément. On souligne que l'évaluation formative est peu utilisée ou qu'elle n'est pas intégrée à l'apprentissage. Une organisation syndicale a dénoncé le temps requis pour les examens et les situations d'apprentissage et d'évaluation aux dépens du temps d'enseignement ; elle se réjouit de la non-évaluation des compétences polyvalentes.

Selon les organisations syndicales, la tâche du personnel enseignant de l'éducation des adultes s'est considérablement alourdie avec l'arrivée du nouveau curriculum et des nouveaux programmes d'études : grand nombre de cours (programmes) à s'approprier, parfois jusqu'à dix compte tenu des groupes multimatières, lourdeur de la planification pédagogique et de la préparation du matériel ou de l'évaluation, etc. De plus, le temps de libération du personnel enseignant pour le travail en équipe, la concertation et l'interdisciplinarité n'est pas suffisant malgré l'ajout de journées pédagogiques. Les visées de la réforme en commandent davantage.

Au nombre des difficultés de mise en œuvre du curriculum et des programmes, des organismes ont évoqué le mode de financement (enveloppe fermée), qui entraîne un manque à gagner dans les centres où le nombre d'inscriptions dépasse celui estimé.

Enfin, on déplore l'arrivée tardive du matériel didactique en FBC. De plus, il serait encore mal adapté, en particulier aux besoins des élèves allophones et de ceux qui fréquentent les services d'alphabétisation au présecondaire.

Le Conseil a cherché à savoir si les reports de l'implantation des réformes du curriculum et des programmes avaient des impacts dans les divers milieux.

CE QU'EN DISENT LES ACTEURS

La très grande majorité des organismes consultés dénoncent les effets négatifs de ces nombreux reports ainsi que l'absence d'une date butoir pour l'implantation du nouveau curriculum en éducation des adultes. En effet, l'absence d'un calendrier de mise en œuvre n'est pas sans effet sur la mobilisation du personnel et sur la motivation des équipes-écoles et des équipes de direction des centres d'éducation des adultes. Chez le personnel enseignant, ces reports ont cristallisé les résistances au changement ou ont favorisé un retour aux pratiques antérieures à la réforme. Chez les gestionnaires, la difficulté à planifier efficacement le développement professionnel et la formation continue constitue l'irritant majeur. Un organisme syndical a toutefois noté que les reports ont eu l'avantage d'atténuer les retards concernant les outils d'évaluation, les définitions du domaine d'évaluation et le matériel didactique. Ils ont permis de réviser et d'ajuster certains programmes d'études et de donner du temps d'appropriation aux enseignants.

Ces reports auraient eu pour effet de discréditer les responsables de la réforme (MELS, directions des centres d'éducation des adultes et conseillers pédagogiques) et le projet de réforme en soi.

Un OVPEA a soulevé l'incohérence et les difficultés créées par le maintien simultané de deux générations de programmes d'études (préréforme et réforme). Ainsi, des élèves ayant été exposés au renouveau pédagogique au secteur des jeunes sont amenés à poursuivre leurs apprentissages dans les anciens programmes s'ils fréquentent un centre d'éducation des adultes pour terminer leur secondaire ou obtenir des unités manquantes.

Enfin, on a signalé que le scénario de la FBC semble vouloir se répéter en FBD. Une partie des programmes et du matériel est accessible (site sécurisé), mais pas les outils d'évaluation.



Le Conseil a aussi interrogé les différents organismes sur la préparation du personnel scolaire, en particulier le personnel enseignant, pour ce qui est de composer avec les changements proposés au secteur des adultes par le nouveau curriculum et les nouveaux programmes d'études.

CE QU'EN DISENT LES ACTEURS

La question de la formation initiale en andragogie a été traitée précédemment, lors de l'examen des fondements de la réforme du curriculum à l'éducation des adultes. Une unanimité est observée en ce qui concerne l'importance d'ajouter des cours (crédits) portant sur l'andragogie dans le baccalauréat en éducation des adultes. Un organisme universitaire va plus loin en proposant la réintroduction du certificat, voire du baccalauréat en andragogie dans les universités.

En ce qui a trait à la formation continue, les organismes consultés déplorent le fait que l'essentiel du temps de formation ait été consacré à l'appropriation des nouveaux programmes, aux dépens des nouvelles approches pédagogiques ou de la formation axée sur les pratiques de différenciation pédagogique.

Des sommes importantes ont été consacrées à la formation continue au cours des premières années d'implantation facultative de la réforme en FBC. Aujourd'hui, elles se font rares malgré les besoins exprimés à cet égard.

Au regard du perfectionnement, le problème le plus important est lié au statut précaire de la très grande majorité du personnel enseignant de l'éducation des adultes (admissibilité et recommencements).

Pour les gestionnaires, les nombreux reports sont le principal obstacle au perfectionnement.

6.2.1 LES PRINCIPAUX CONSTATS QUE SUGGÈRENT LES POINTS DE VUE DES ACTEURS TELS QU'ILS SONT EXPRIMÉS DANS LES MÉMOIRES

Les difficultés éprouvées depuis le début de l'implantation de la réforme à l'éducation des adultes ne sont pas sans parenté avec celles qui ont été vécues au secteur des jeunes.

Des reports qui freinent l'élan des acteurs locaux

En 2009, le report de l'implantation obligatoire de la réforme sans consultation préalable du réseau ni proposition d'échéancier de rechange a eu un effet démobilisateur certain, surtout chez le personnel enseignant. Ainsi, des enseignants moins enthousiastes par rapport à la réforme auraient été confirmés dans leurs craintes et se montreraient peu enclins à revoir leurs pratiques. Cette situation perdure actuellement et la plus récente tournée menée en 2013 dans le réseau par la Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire a permis de constater que les acteurs du milieu sont en attente d'une position claire quant à l'implantation obligatoire des réformes du curriculum et des programmes d'études à l'éducation des adultes.

La difficile transformation de l'organisation scolaire

Comme au secteur des jeunes, un changement de culture est requis à l'éducation des adultes : adaptations pédagogiques, différenciation pédagogique, mutation du profil des élèves depuis une dizaine d'années (rajeunissement de l'effectif et montée des difficultés de tous ordres), nouveau mode de gestion axée sur les résultats (convention de gestion et autres outils de reddition de comptes), absence de la réforme de l'organisation scolaire et du modèle de financement développés pour l'enseignement individualisé (bien que les ratios de financement aient été revus à la baisse pour les cours de la formation de base commune, ce qui contribue à l'amélioration des conditions d'implantation en permettant la création de groupes plus petits).

De plus, certaines caractéristiques du fonctionnement de la formation générale des adultes créent des difficultés, par exemple les entrées et sorties variables, qui ne permettent pas la création de groupes stables. À cela s'ajoute, particulièrement en région, la nécessité de former des groupes multiniveaux pour atteindre les ratios de financement. Ces contraintes rendent difficile l'application de la pédagogie différenciée.

Des difficultés relatives à l'évaluation des apprentissages

Comme au secteur des jeunes, de nombreuses difficultés sont liées à l'évaluation des apprentissages. La formation initiale et continue des enseignants serait insuffisante dans ce domaine. De plus, certains enseignants éprouveraient des difficultés importantes dans l'évaluation des apprentissages des élèves depuis le passage aux programmes par compétences. L'arrivée tardive de cadres de référence et d'outils en appui aux pratiques d'évaluation des apprentissages a également posé problème depuis le début de l'implantation des réformes du curriculum et des programmes.

La formation du personnel scolaire jugée insuffisante ou inadaptée

Différentes actions ont été menées pour la formation du personnel scolaire en ce qui a trait à l'implantation du nouveau curriculum et des programmes d'études. Les stratégies développées ont pris des formes différentes selon les régions, certaines d'entre elles ayant uni leurs forces, d'autres ayant procédé de manière plus solitaire et autonome. Certains centres d'éducation des adultes ont mis en place des comités de pilotage comme le proposait le Ministère dans sa politique d'éducation des adultes et de formation continue. En cette matière, il semble que des efforts restent à consentir. Des besoins importants de formation et d'accompagnement des enseignants sont toujours considérés comme fondamentaux, autant pour assurer l'implantation des nouveaux programmes que pour permettre l'articulation entre l'enseignement et les services complémentaires ou pour soutenir les enseignants dans la diversification de leurs pratiques pédagogiques. Enfin, l'évaluation des apprentissages constitue également un objet de formation pour lequel des lacunes majeures sont constatées.

En outre, un certain roulement de personnel est observé et la précarité d'emploi existe largement en formation générale des adultes (FGA), créant des conditions difficiles pour une implantation réussie des réformes du curriculum et des programmes. En raison de l'organisation scolaire particulière de la FGA et des termes ratifiés dans la convention collective nationale concernant l'acquisition de la permanence et le renouvellement des contrats d'engagement[23], une large proportion du personnel est embauchée à temps partiel ou est à taux horaire[24]. Elle n'a donc pas de statut d'emploi régulier et ne profite pas de la permanence (Voyer, Brodeur, Meilleur et autres, 2012, p. 60-61).

6.2.2 CE QUE RETIENT LE CONSEIL À PROPOS DES RÉFORMES DU CURRICULUM ET DES PROGRAMMES D'ÉTUDES À L'ÉDUCATION DES ADULTES

Le Conseil note d'abord que bon nombre des difficultés mentionnées dans les mémoires transmis par des organismes sont attribuables aux caractéristiques du secteur de l'éducation des adultes (entrées et sorties variables, groupes multiniveaux et multimatières, enseignement individualisé) et qu'elles peuvent, à certains égards, constituer un obstacle à l'implantation des réformes du curriculum et des programmes, bien qu'elles ne soient pas le fruit de ces réformes.

23. « La convention collective prévoit le droit à la permanence d'emploi pour les enseignantes et les enseignants de la FGA réguliers à temps plein (légalement qualifiés) qui cumulent [au moins] deux ans de services (art. 5-1.08, 5-1.09 et 5.3.08) » (Voyer, Brodeur, Meilleur et autres, 2012, p. 61). De plus, la convention collective nationale 2010-2015 stipule que la permanence est acquise par la personne qui a terminé au moins deux années complètes de service continu à temps plein dans une commission scolaire (article 5.3.08).

24. « L'engagement à taux horaire signifie une embauche par une commission scolaire, sans aucun engagement écrit, avec une rémunération basée sur un taux horaire fixé par la convention collective » (Voyer, Brodeur, Meilleur et autres, 2012, p. 60).

Par ailleurs, le Conseil observe que bon nombre d'organismes se préoccupent de la formation en andragogie du personnel enseignant et du statut précaire de l'effectif actuel des centres d'éducation des adultes. Dans le deuxième cas, le Conseil est d'avis que cette précarité est moins importante qu'il n'y paraît puisqu'une majorité voit son contrat renouvelé année après année. Le Conseil reconnaît toutefois que **cette précarité pose des défis importants sur le plan de l'organisation de la formation continue et du travail en équipe-cycle**. Quant à la formation en andragogie, plusieurs propositions vont dans le sens d'un ajout de cours liés à ce domaine. **Le Conseil est d'accord avec ces propositions pour tous les programmes de formation initiale offerts par les universités**.

Les organismes consultés sont aussi préoccupés par le rajeunissement de l'effectif scolaire dans les centres d'éducation des adultes. D'abord, la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue (MEQ, 2002c) cible les jeunes de 16 à 24 ans (qualification avant l'âge de 20 ans) et cette cible est inscrite dans les conventions de gestion et de réussite éducative. Le Conseil rappelle ici que les centres d'éducation des adultes contribuent de manière importante à l'atteinte de cet objectif par les commissions scolaires. Ensuite, concernant la mission duale poursuivie par les centres d'éducation des adultes (accueillir des jeunes et des adultes sous le même toit), le Conseil constate, à l'issue des audiences qu'il a tenues dans le cadre de ses consultations, que la situation est très variable d'un milieu à l'autre. Certains centres s'accommodent très bien de la présence d'un grand nombre de jeunes, alors que d'autres souhaiteraient accueillir plus d'adultes âgés de 25 ans ou plus. La présence de jeunes éprouvant beaucoup de difficultés de tous ordres est constatée partout et, à cet égard, la disponibilité de services complémentaires adaptés aux besoins et à la réalité de chacun pose problème. De l'avis du Conseil, cette présence de plus en plus importante des jeunes serait due à plusieurs facteurs : la disparition du délai d'une année avant le passage du secondaire à l'éducation des adultes, la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue, qui poursuit l'objectif de qualifier les 16-24 ans, et l'harmonisation des règles de sanction des études avec celles du secteur des jeunes. Le Conseil souligne que certains jeunes ne veulent plus aller à l'école ordinaire et fréquentent un centre d'éducation des adultes par choix.

À propos de l'adéquation du curriculum et des programmes d'études avec les conditions de leur mise en œuvre à l'éducation des adultes, le Conseil reconnaît que la formation de base diversifiée est davantage calquée sur le curriculum des jeunes en raison de l'harmonisation des deux diplômes d'études secondaires (DES) et des règles de sanction des études. Cet état de fait lui apparaît légitime. Quant au curriculum de la formation de base commune (alphabétisation, présecondaire, première et deuxième années du secondaire), il satisfait aux principes andragogiques de la formation générale des adultes. Le Conseil note aussi que, comme au secteur des jeunes, les nouveaux programmes, l'approche par compétences, les domaines généraux de formation et les compétences polyvalentes posent des défis majeurs sur le plan de l'appropriation par le personnel enseignant dans les centres d'éducation des adultes et que les caractéristiques organisationnelles de ce secteur d'enseignement décuplent les problèmes. De plus, compte tenu du rehaussement des exigences, les nouveaux programmes présentent un niveau de difficulté considérable pour la très grande majorité des élèves de l'éducation des adultes. Ce décalage entre le niveau théorique des programmes et le bagage des élèves entraîne d'immenses défis. On a évoqué également le fait que les situations d'apprentissage et d'évaluation requièrent des compétences élevées en littératie qui ne sont pas acquises par les élèves les plus faibles. **De l'avis du Conseil, cette situation nécessite d'importantes ressources pédagogiques et des services complémentaires en plus grand nombre.**

Par ailleurs, la question de la date butoir[25] pour l'implantation obligatoire de la réforme est cruciale, car, aux yeux du Conseil, il en va de la crédibilité de la réforme, du MELS et des gestionnaires des centres d'éducation des adultes. Les nombreux reports de l'implantation du nouveau curriculum et des programmes d'études ont alimenté les résistances et démobilisé certains acteurs sur le terrain.

En résumé

Dans la troisième partie de ce rapport sur l'état et les besoins de l'éducation, le Conseil supérieur de l'éducation a donné la parole aux acteurs scolaires, qui se sont exprimés par voie de mémoires, à l'intérieur des groupes de discussion ou au cours d'audiences privées tenues en marge de la consultation publique. Il s'agit en quelque sorte « de l'état et des besoins de l'éducation » tels qu'ils sont perçus par les acteurs eux-mêmes.

L'important corpus de données recueillies par le Conseil suggère des constats pour la suite de la mise en œuvre des réformes du curriculum et des programmes.

Formation générale des jeunes

Les fondements des réformes sont toujours pertinents et valables. Toutefois, en dépit d'une adhésion déclarée par les acteurs eux-mêmes, les consensus affichés ne sont pas aussi clairs ni partagés que ce qui est attendu.

Au primaire comme au secondaire, les grilles-matières ont connu des évolutions qui ne sont pas remises en cause par les acteurs scolaires. Le principal problème signalé a trait à l'existence d'une marge de manœuvre exercée par le conseil d'établissement au regard du temps non réparti dans la grille-matières du primaire.

La production du Programme de formation de l'école québécoise (élaboration, implantation et appropriation) a connu d'importantes difficultés qui semblent s'être résorbées au gré des activités de formation suivies, du travail d'appropriation effectué et des modifications apportées. Le travail d'appropriation doit se poursuivre et une expérimentation est toujours nécessaire.

L'évaluation des compétences pose encore d'importants défis aux acteurs scolaires. Les débats portant sur le bulletin unique reflètent bien les malaises entourant cette question, tout comme l'exercice du jugement professionnel ou l'adaptation de l'évaluation dans certains contextes. Le temps est ici un allié précieux tout comme la formation et l'expérimentation.

Les cycles d'apprentissage sont encore peu établis, tant au primaire qu'au secondaire. On doit travailler les cultures professionnelles en présence et revoir certains aspects de l'organisation du travail. La recherche-action et l'expérimentation à petite échelle semblent tout indiquées pour ce faire.

Le leadership pédagogique des directions d'établissement demeure difficile à exercer. Toutefois, là où il est bien présent, il constitue un facteur indéniable de succès de la mise en œuvre des réformes.

La formation initiale et continue du personnel enseignant a été lacunaire compte tenu de la complexité des réformes et des nouvelles compétences exigées. Les dispositifs de formation à l'enseignement devront être consolidés.

L'autonomie professionnelle des enseignants doit être préservée, mais elle s'accompagne aussi de devoirs en matière de formation continue et de développement professionnel.

Le pilotage du changement et des réformes du curriculum et des programmes a été problématique à plusieurs égards et a manqué de cohérence et de transparence. Un mécanisme de suivi et d'adaptation continus du curriculum et des programmes serait indiqué.

25. Selon les données rendues publiques par le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, M. Yves Bolduc, lors de l'étude des crédits en juillet 2014, 68 % des centres d'éducation des adultes appliquent déjà les programmes de la formation de base commune.

Formation générale des adultes

Les difficultés éprouvées depuis le début de l'implantation des réformes du curriculum et des programmes à l'éducation des adultes ne sont pas sans parenté avec celles qui ont été constatées au secteur des jeunes.

Le pilotage des réformes accuse des ratés, en raison principalement des reports de la mise en œuvre des programmes de la formation de base commune et de l'absence d'une date butoir et d'un échéancier de travail pour l'ensemble des acteurs.

Le rajeunissement de l'effectif scolaire dans les centres d'éducation des adultes pose des difficultés de tous ordres compte tenu de l'insuffisance des services complémentaires adaptés aux besoins et à la réalité des jeunes qui les fréquentent.

L'organisation scolaire dans les centres d'éducation des adultes entraîne des défis importants pour ce qui est de l'implantation des réformes (entrées et sorties variables, groupes multiniveaux et multimatières, etc.).

Le statut précaire d'une majorité d'enseignants rend plus complexes la formation continue, les activités d'appropriation des réformes, le travail en équipe-cycle, etc.

Les nouveaux programmes d'études, l'approche par compétences, les domaines généraux de formation, les compétences polyvalentes ainsi que l'évaluation des apprentissages se butent aux mêmes difficultés qu'au secteur des jeunes.



QUATRIÈME PARTIE

UNE LÉGITIMITÉ À RENFORCER ET DES ORIENTATIONS FORMULÉES DANS UNE PERSPECTIVE D'AMÉLIORATION CONTINUE

Dans les trois parties précédentes, le Conseil a fait le point sur la teneur des curriculums proposés au début de la réforme, en 1997, et de ceux en vigueur aujourd'hui, à la formation générale des jeunes et à la formation générale des adultes. Il a ensuite rappelé les grands consensus issus des États généraux sur l'éducation ainsi que le rôle qu'a joué le Conseil, puis il a situé sa démarche de réflexion pour l'analyse des réformes du curriculum et des programmes d'études. Il a également présenté les réformes de quelques autres systèmes éducatifs pour comparer les objectifs poursuivis par le Québec à ceux de la France, de la Belgique francophone puis de la Suisse romande. Il a ensuite rendu compte de l'opinion de tous les acteurs scolaires qui se sont exprimés sur la mise en œuvre des réformes du curriculum et des programmes d'études au Québec. Enfin, il a fait état de sa propre lecture des événements et établi des constats pouvant guider les acteurs scolaires dans ce domaine.

Dans cette quatrième partie, le Conseil procède maintenant à l'analyse des réformes du curriculum et des programmes sous l'angle de leur légitimité morale, pragmatique et cognitive. C'est fort de ses analyses, de ses constats et de ses réflexions qu'il formule ensuite des orientations à l'intention du ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport ainsi que des acteurs scolaires.

CHAPITRE 7
UNE LÉGITIMITÉ À RENFORCER

Pour le Conseil, l'éducation doit être saisie d'abord comme une institution, c'est-à-dire comme un ensemble « de routines, des procédures, des conventions, des rôles, des stratégies, des formes organisationnelles et des technologies autour desquelles l'activité politique est construite, ainsi que des croyances, des paradigmes, codes, cultures et savoirs qui entourent, soutiennent, élaborent et contredisent ces rôles et routines » (March et Olsen, 2010, p. 73). En tant qu'institution, l'éducation habite un environnement qui, lui aussi, n'est pas que technique et comprend des éléments régulateurs, normatifs et cognitifs contribuant à sa légitimité.

De ce point de vue[26], la légitimité est d'une grande importance, car elle assure la stabilité des relations entre une institution et son environnement. Ainsi que le soutient Suchman[27], la légitimité est la « perception généralisée ou la présomption que les actions d'une organisation sont désirables, comme il faut, appropriées au sein d'un système socialement construit de normes, de valeurs, de croyances et de définitions » (Suchman, 1995, p. 574).

Selon cet auteur, la légitimité doit être construite, maintenue et réparée si elle est attaquée ou remise en cause. Dans un contexte de changement, elle doit aussi se renouveler pour que soit assurée sa continuité. Elle n'est donc pas une donnée immuable, surtout dans une société pluraliste et marquée par le changement dans plusieurs de ses secteurs et par des conflits de valeurs ou encore par la concurrence de modèles d'action. Elle est en ce sens le fruit d'actions délibérées, « construites » par des acteurs conscients de l'importance de répondre aux exigences de l'environnement institutionnel.

La légitimité des réformes du curriculum et des programmes d'études est, suivant ce point de vue, un enjeu majeur et une condition essentielle de leur réussite. Elle doit être forte au départ du changement, maintenue en cours de mise en œuvre et adaptée aux situations concrètes aux différents moments du processus. En effet, c'est souvent en cours de route que les enjeux et les conflits de valeurs, d'idées et d'intérêts se précisent. Pour autant qu'une réforme du curriculum puisse prendre plusieurs années, voire des décennies, avant de porter pleinement ses fruits, sa légitimité apparaît d'autant plus cruciale et nécessitant constamment une réaffirmation et un renouvellement.

La légitimité comporte trois dimensions : morale, pragmatique et cognitive. Chacune de ces dimensions a ses exigences propres et peut donner lieu à des controverses et à des conflits entre différents acteurs. Idéalement, ces trois dimensions se marient harmonieusement. Dans la réalité, des tensions sont souvent observées.

Légitimité morale

La légitimité morale fait référence au problème qui consiste à savoir et à juger si ce que fait l'organisation est la bonne chose et si cela renvoie à des valeurs et à des croyances socialement partagées. Par exemple, Draelents (2009) a montré que le non-redoublement en Belgique francophone était apparu aux décideurs politiques moralement contestable, parce qu'il était perçu comme éliminant les fonctions de tri, de classement et de sélection associées à la forme scolaire traditionnelle, privant les élèves de la valeur éducative de l'échec et entraînant inévitablement une dévaluation des diplômes.

26. Ce point de vue est celui du néo-institutionnalisme sociologique (Meyer et Rowan, 1977), développé depuis plusieurs décennies en réaction aux modèles explicatifs dits de choix rationnel, qui pose comme principe explicatif l'existence d'une rationalité transcendante de type moyens-fins. L'institutionnalisme a plutôt cherché à montrer que les organisations sont tributaires de valeurs fortes, souvent issues de la communauté (Selznick, 1957).

27. L'analyse de Suchman fait surtout référence au monde de l'entreprise privée. Sa transposition dans le monde de l'éducation exige des adaptations.

Légitimité pragmatique

La légitimité pragmatique renvoie à la fois à la faisabilité d'une pratique (et aux conditions de celle-ci) et à l'intérêt de sa mise en œuvre. Elle suppose qu'une organisation peut servir les intérêts personnels et professionnels de ses acteurs et partenaires et que ce qui est attendu des acteurs en cause est humainement « faisable », praticable dans le contexte, selon les conditions et les contraintes en place de même que les coûts et bénéfices estimés ou réels.

Par exemple, certains éléments de la réforme curriculaire, comme la valorisation de l'autonomie professionnelle des enseignants, la décentralisation au profit des écoles ou le pouvoir accru des parents au sein des conseils d'établissements rejoignent ce type de légitimité. Mais, pour bon nombre d'enseignants, ces changements qui exigeaient temps, investissement et compétences nouvelles, dans un contexte de ressources rares, ont été perçus par les principaux intéressés comme « impraticables » et n'offrant que peu d'intérêt ou rejoignant peu les intérêts existants, puisque certains y voyaient un rejet de leurs pratiques actuelles. Ainsi, alors que ces changements devaient favoriser la réussite de tous les élèves, ils n'ont pas donné tous les effets escomptés en dépit du fait que le personnel enseignant a dû s'approprier un programme complexe sans formation adéquate, pallier le manque constant de ressources, apprivoiser de nouveaux pouvoirs sans posséder les compétences nécessaires, s'approprier les divers changements de culture pédagogique et professionnelle, etc. Quels intérêts personnels et professionnels les enseignants avaient-ils à tirer de tous ces bouleversements ?

Pour un enseignant, l'enjeu est ici de savoir si ce qui est lui est demandé est faisable ou mérite l'investissement nécessaire pour que cette nouvelle façon de faire puisse être apprise puis intégrée à sa pratique. Par exemple, une partie du débat a porté sur la faisabilité de l'évaluation des compétences transversales et sur l'effort requis des enseignants pour s'approprier des grilles d'observation sophistiquées (applicables à chaque élève, plusieurs fois par année, etc.). Un autre exemple est que, si l'on peut admettre que le redoublement est une pratique inefficace qu'il faut interrompre, notamment au primaire, les retards scolaires de certains élèves demeurent. Alors, se demandent plusieurs enseignants, par quelle pratique remplacer le redoublement ? Certains théoriciens préconisent la pédagogie différenciée. Concrètement, de quoi s'agit-il ? Ces interrogations sont légitimes et la difficulté à y répondre de manière convaincante mine la légitimité pragmatique d'un changement par ailleurs scientifiquement fondé (légitimité cognitive).

Dans un métier à bien des égards encore artisanal, reposant sur des façons de faire idiosyncratiques et empiriques, ces enjeux pragmatiques sont d'une grande importance. C'est ce que cherche à véhiculer depuis de nombreuses décennies le discours enseignant sur la distance entre l'« idéal » ou le « théorique » et le « pratico-pratique ».

Légitimité cognitive

La légitimité cognitive porte sur le caractère compréhensible de l'activité organisationnelle, telle qu'elle est expliquée à son environnement. Cela suppose que ces explications, d'une part, s'appuient sur des modèles culturels ainsi que des systèmes de croyances existants et, d'autre part, sont en rapport avec l'expérience et la réalité quotidienne des groupes constitutifs de l'environnement de l'organisation. Par exemple, l'« humanisme » et l'« utilitarisme » sont des modèles culturels auxquels les acteurs scolaires tout comme ceux de l'environnement font fréquemment référence pour justifier ou critiquer l'éducation. Ces modèles normatifs s'appuient sur des théories et des savoirs. Ainsi, l'utilitarisme s'appuie sur la théorie du capital humain, l'importance de la formation comme moteur du développement économique et la formation comme facteur de protection contre le chômage et la pauvreté. L'humanisme repose sur la croyance qu'une culture générale et la fréquentation des œuvres marquantes de l'humanité sont en elles-mêmes éducatives et constituent la meilleure préparation à la vie. Certaines de ces théories et plusieurs de ces savoirs jouissent du statut scientifique (c'est le cas de la théorie économique du facteur humain).

Mais les savoirs scientifiques ne sont pas les seuls savoirs à contribuer à la légitimation d'une institution. Il existe même des situations où ils entrent en conflit avec d'autres savoirs, dits d'expérience et plus ou moins tacites ou explicites. Par exemple, les données probantes sur les effets négatifs du redoublement heurtent les savoirs d'expérience des enseignants, qui considèrent le redoublement comme bénéfique pour certains élèves ou qui hésitent à abandonner une telle pratique, de peur de perdre une sanction essentielle au maintien de leur autorité sur les élèves. De plus, certains modèles théoriques de la motivation accentuant l'importance de la motivation intrinsèque entrent parfois en conflit avec l'expérience d'enseignants qui doivent faire face quotidiennement au non-intérêt, voire à la résistance de certains élèves à l'égard de divers aspects du programme d'études enseigné.

Ainsi, la réforme du curriculum et des programmes introduisait des changements majeurs qui exigeaient, pour plusieurs enseignants, une révision en profondeur des paradigmes habituels auxquels ils se référaient. Les compétences, les compétences transversales, leur évaluation à des fins de soutien à l'apprentissage, l'organisation en cycles et le développement d'organisations apprenantes étaient des concepts encore jeunes et vagues. Le manque d'expertise de tous les acteurs impliqués et les calendriers établis politiquement ont, notamment, rendu l'atteinte des objectifs visés au départ pratiquement impossible. Plusieurs changements ne s'appuyaient pas sur des modèles culturels existants et n'étaient pas en rapport avec l'expérience et la réalité quotidienne des groupes constitutifs.

En éducation, la légitimité cognitive est liée aussi aux bonnes pratiques et aux pratiques éprouvées, y compris celles portant sur le processus de mise en œuvre de la réforme (adhésion, appropriation, implantation, évaluation, pilotage négocié, etc.). Par exemple, dans le cas de la réforme curriculaire, plusieurs recherches et constats internationaux justifiaient la pertinence et l'importance des changements entrepris, mais de vifs débats ont continué, dans les universités et les médias, pour déterminer ce qui, réellement, favorise la réussite des jeunes.

En somme

Ces trois dimensions de la légitimité sont distinctes, mais souvent interreliées. Les valeurs reposent souvent sur des croyances ou des théories explicites. Mais il arrive aussi que certaines valeurs, en cours d'institutionnalisation, imposent un coût pour le changement que plusieurs hésitent à payer, estiment excessif ou en contradiction avec d'autres choix qu'Ils désirent maintenir.

L'impératif de légitimité de l'action éducative demeure très central dans la vie de l'institution. Il est présent tant sur le plan des relations d'un enseignant avec les parents de ses élèves que pour le cadre intermédiaire ou le professionnel tentant de convaincre les enseignants d'adopter telle ou telle pratique ou d'y intégrer tel ou tel changement, ou encore sur le plan des autorités politiques obligées de justifier auprès de l'opinion publique une décision donnée. Aussi l'enseignement obéit-il à une rationalité plus large que la rationalité instrumentale, ancrée dans des valeurs et des visions du savoir et du monde. Ces raisons expliquent pourquoi, en matière d'instruction et d'éducation, les controverses sont fréquentes et ont lieu sur plusieurs plans : moral, cognitif et pratique.

Mettre en œuvre un nouveau curriculum, c'est l'interpréter. Une partie de l'interprétation nécessaire est liée aux imprécisions ou aux ambiguïtés du changement proposé : parfois voulus ou impossibles à éliminer, ces « défauts de conception » ouvrent la voie à des interprétations plus ou moins différentes suivant les cadres de référence, les positions et les intérêts des acteurs. Mais il y a plus : une interprétation nécessaire au passage réussi de l'énoncé général du discours politique qui énonce et fonde le nouveau curriculum à son appropriation, à sa traduction et à son intégration dans un contexte organisationnel particulier et une pratique professionnelle singulière. On peut considérer ces phénomènes comme des distorsions et des écarts par rapport à une mise en œuvre que l'on souhaite la plus fidèle possible à la conception d'origine : c'est le point de vue de certains chercheurs et ingénieurs qui modélisent avec précision les actions prescrites. On peut au contraire considérer que la réussite de cette mise en œuvre n'est possible que grâce à ces processus

de traduction dont il importe dès lors de reconnaître la légitimité, de soutenir la vitalité (manifeste, par exemple, dans les controverses professionnelles et les expérimentations variées) et d'encourager le partage au sein d'une communauté de pratiques réflexives de même que l'intégration éventuelle dans un patrimoine professionnel toujours en (re)construction. Ainsi, la mise en œuvre se transforme : elle n'est pas l'application de quelque chose qui a été décidé par le haut de la pyramide, mais le produit d'une réponse du milieu et du bas à une injonction de changement venue de la tête du système et de la société, une réponse qui passe souvent par le débat et la controverse, qui prend du temps à se traduire en actes et dont l'aboutissement permet au chercheur extérieur, mais attentif aux processus réels plus qu'aux discours, d'affirmer à terme que cette réforme, c'est ceci ou cela.

7.1 L'ANALYSE DES OPINIONS EXPRIMÉES DANS LES MÉMOIRES, LES AUDIENCES ET LES GROUPES DE DISCUSSION AU SECTEUR DES JEUNES

L'examen des principaux problèmes de mise en œuvre des réformes du curriculum et des programmes d'études à la lumière de la problématique de la légitimité permet d'objectiver les points de vue des acteurs consultés, de rendre compte du caractère ambitieux, complexe et difficile de ces réformes, d'expliquer les résultats obtenus du point de vue des acteurs et d'en tirer les leçons qui s'imposent.

7.1.1 L'ADHÉSION AUX FONDEMENTS DES RÉFORMES DU CURRICULUM ET DES PROGRAMMES D'ÉTUDES

Les fondements relatifs à *l'éducabilité de tous les enfants*, à *la réussite du plus grand nombre* et à *l'école qui doit prévenir l'exclusion* sont de l'ordre de la légitimité morale. Leur concrétisation repose sur des valeurs et des croyances voulant que l'hétérogénéité scolaire, notamment l'intégration des EHDAA en classe ordinaire, est bénéfique à l'ensemble des élèves. Toutefois, l'adhésion à ces visées s'est butée à des difficultés de toute nature, à la méconnaissance des approches pédagogiques comme les mesures de différenciation pédagogique et à une insuffisance de ressources et de moyens mettant en cause la légitimité cognitive et pragmatique de ces fondements. Enfin, lorsque les défis quotidiens sont devenus insurmontables pour le personnel enseignant, l'intérêt personnel et l'investissement professionnel exigé de leur part ont diminué considérablement. Au vu des trois dimensions de la légitimité, la dominante est d'abord morale, mais le vécu, la pratique et le temps ont touché aux deux autres formes de légitimité : cognitive et pragmatique. Ainsi, l'adhésion déclarée par la majorité des acteurs consultés au regard de ces trois fondements de la réforme de l'éducation se trouve ébranlée et remise en question, ce qui révèle la fragilité des consensus de départ et les croyances fondamentales de certains au regard de l'éducabilité de tous les enfants et de l'intégration en classe ordinaire des EHDAA.

Deux autres fondements de la réforme de l'éducation ont eu de la difficulté à s'incarner. D'abord, *le pouvoir de décision en matière de pédagogie doit se rapprocher du palier local : l'école et ses agents de première ligne. En contrepartie, on notera une obligation accrue de rendre des comptes*. Ensuite, *les parents et la communauté sont des partenaires de la réussite éducative*. Ces fondements portent sur la décentralisation des responsabilités à l'échelle locale, un nouveau partage des responsabilités entre la commission scolaire et l'école, l'exercice d'un leadership pédagogique de la part des directions d'établissement ainsi que l'accroissement de la participation des parents à la gestion de certains dossiers à caractère pédagogique et curriculaire, et à la gestion de l'école. L'adhésion initiale à ces fondements, de l'ordre de la légitimité cognitive et pragmatique, semblait acquise au départ d'après les organismes consultés[28]. Ces fondements s'appuient sur quelques décennies de recherche sur les retombées positives de la décentralisation des responsabilités au profit de l'école (le mouvement *School Effectiveness*) et sur le rôle des parents et de la communauté dans la réussite éducative des élèves.



28. Sauf parmi les associations syndicales d'enseignants, réfractaires à la décentralisation.

Ces fondements s'appuient également sur la croyance que le leadership doit s'exercer le plus près possible de l'action pour éviter le « mur à mur » et trouver des solutions locales aux problèmes de la communauté, d'où le délestage de responsabilités au profit de l'école et, surtout, du personnel de direction des établissements scolaires, de l'équipe-école et des parents. Aux yeux des directions d'école, ces visées avaient une légitimité pragmatique certaine puisqu'elles servaient bien leurs intérêts professionnels et le projet de gouvernance locale en devenir. Toutefois, le personnel enseignant ne semble pas y avoir trouvé son compte puisqu'aujourd'hui, il s'oppose majoritairement, par la voie des associations qui le représentent, à l'exercice d'un leadership des directions qui viendrait restreindre son autonomie professionnelle. Quant aux parents, le pouvoir qu'ils exercent, notamment au regard de la marge de manœuvre locale dans la grille-matières du primaire, est très contesté par les enseignants. En ce qui concerne l'obligation accrue de rendre des comptes en contrepartie de l'exercice d'un plus grand pouvoir local, tous les acteurs concernés pouvaient y trouver leur intérêt en faisant valoir leur contribution à l'atteinte des objectifs de réussite (notamment par les conventions de gestion et de réussite éducative). Cependant, le personnel enseignant risquait d'être jugé sur la non-atteinte de ces mêmes objectifs, d'être évalué, de devoir changer ses façons de faire, de se voir imposer des activités de développement professionnel, etc.

À défaut d'une mise en œuvre réussie de la réforme et de moyens adéquats, ces fondements ont perdu de leur légitimité auprès de certains acteurs.

Le fondement qui invite *l'école à prendre le virage technologique* s'est buté, quant à lui, à des difficultés d'implantation qui ont affecté ses légitimités cognitive et pragmatique. Trop assimilé aux outils technologiques et pas suffisamment aux finalités d'un enseignement riche, capable d'assurer des apprentissages de haut niveau taxonomique, ce fondement doit aussi être actualisé puisqu'il constitue, au dire de certains acteurs, une voie de formation incontournable au 21e siècle.

7.1.2 DES DIFFICULTÉS D'ÉLABORATION ET DE MISE EN ŒUVRE DU CURRICULUM ET DES PROGRAMMES D'ÉTUDES QUI ONT COMPROMIS LA RÉFORME

Le curriculum

Les contenus liés au curriculum et aux programmes d'études rejoignent les deux fondements que sont *la place des savoirs dans l'organisation matérielle et sociale de nos collectivités* ainsi que *l'école obligatoire [qui] doit préparer les jeunes à la formation continue et à l'exercice d'une citoyenneté à part entière*. Ces fondements s'incarnent principalement dans les grilles-matières du primaire et du secondaire et dans le Programme de formation de l'école québécoise. Le curriculum proposé prônait un retour aux savoirs essentiels et un rehaussement culturel substantiel des programmes. Ces aspects faisaient consensus dans la foulée des États généraux sur l'éducation (légitimité morale).

Au primaire, une marge de manœuvre locale a été introduite au regard du temps non réparti entre certaines matières pour répondre aux priorités et aux caractéristiques des divers milieux. Au secondaire, le premier cycle vient consolider et terminer la formation de base commune au terme de huit années d'études, alors que le deuxième cycle comporte une formation plus diversifiée préparant à une formation qualifiante et aux études postsecondaires. En matière de légitimité morale, pour certains acteurs, le curriculum s'inscrivait dans une perspective de formation trop réductrice (*back to basics*) ; pour d'autres, ce retour à l'essentiel et la réaffirmation de la mission d'instruction de l'école corrigeaient les dérives des décennies passées (l'école de l'épanouissement personnel).

Selon la grande majorité des acteurs consultés, le curriculum n'est pas problématique dans son équilibre d'ensemble. Essentiellement, on considère qu'il est très ambitieux[29] et, selon certains, encore trop uniforme, particulièrement au deuxième cycle du secondaire. Par ailleurs, toutes les associations disciplinaires consultées et un bon nombre d'organisations regroupant des gestionnaires proposent, au terme de quelques années d'application sur le terrain, des ajustements et des modifications au contenu des programmes d'études, qui constituent autant de pistes de révision des programmes et du curriculum.

Il est à noter que le débat fortement médiatisé entre connaissances et compétences semble résolu pour la plupart des acteurs consultés, soit parce qu'il est apparu dès le départ à certains comme « surréaliste », connaissances et compétences étant les deux côtés d'une même médaille, soit parce que, pour d'autres, la progression des apprentissages est venue équilibrer et rapprocher les deux dimensions.

La gestion locale du curriculum

Pour favoriser la mise en œuvre et le plein déploiement du curriculum officiel, un mode de gestion particulier a été instauré. Sur le plan de la légitimité pragmatique, ce curriculum et sa gestion locale ont été plutôt bien accueillis par la plupart des acteurs de l'éducation, en particulier par les parents, qui se voyaient attribuer un rôle de partenaires dans la gestion de l'école et reconnaître une expertise au regard de certains dossiers éducatifs. Les directions d'école y ont aussi trouvé leur intérêt dans la mesure où le partenariat souhaité et le mode de gestion hybride proposé (commissions scolaires et conseil d'établissement) ne conduisaient pas à des arbitrages sans fin. Chez le personnel enseignant, le curriculum est considéré comme pertinent et il a été jugé à l'aune de la place accordée ou non aux différentes disciplines dans les grilles-matières et au temps qui leur était réservé. Les tensions ont été plus vives au primaire compte tenu de la marge de manœuvre accordée au conseil d'établissement. Au secondaire, la formation étant offerte par des enseignants spécialistes, le temps accordé est avant tout rythmé par la grille-horaire, échappant ainsi au conseil d'établissement.

La légitimité acquise au début de l'implantation de la réforme au regard de la mise en œuvre du curriculum s'est vite butée à la réalité du terrain. Les parents et le personnel de direction des écoles ne peuvent exercer pleinement leurs nouveaux pouvoirs et responsabilités, certaines conditions de réalisation n'étant pas encore réunies (culture de partenariat absente, décentralisation trop partielle des responsabilités entre le MELS, la commission scolaire et l'école, organisation du travail trop rigide, encadrements de système nombreux et peu flexibles). De plus, la multiplicité des changements à gérer simultanément semble avoir affecté la capacité des directions d'établissement à exercer un leadership pédagogique efficace. Elles sont en quelque sorte devenues des gestionnaires de crise. Pour leur part, les organisations syndicales d'enseignants contestent l'existence d'une marge de manœuvre locale (voire la décentralisation), privilégiant plutôt un cadre commun et uniforme dans l'ensemble du système scolaire.

Les cycles d'apprentissage

Le curriculum rénové introduit les cycles d'apprentissage ou, plutôt, il entend leur redonner leur plein sens. L'enseignement primaire et l'enseignement secondaire ont en effet toujours été divisés en cycles d'enseignement (maintenant désignés par le terme « cycles d'apprentissage »), mais il s'agissait surtout d'une division utile à des fins administratives. Dorénavant, les cycles vont structurer l'organisation scolaire et le travail du personnel enseignant. De plus, ils sont instaurés pour contrer le redoublement, permettre de mieux suivre le rythme d'apprentissage de chaque élève et favoriser l'introduction de mesures de différenciation pédagogique. Si le travail en collégialité et en équipe-cycle semblait mieux convenir à la culture du primaire, les acteurs consultés témoignent d'une implantation très partielle des cycles à cet ordre d'enseignement comme au secondaire.

29. Il est tellement ambitieux que certaines écoles privées ont jugé nécessaire d'allonger de quelques heures l'horaire hebdomadaire des élèves.

Pour le personnel enseignant des deux ordres d'enseignement, la légitimité de l'instauration des cycles d'apprentissage n'est toujours pas acquise. Il craint de sacrifier son autonomie professionnelle au profit d'une organisation en cycles dont il doute du bien-fondé et pour laquelle il ne maîtrise pas encore les rudiments (légitimité cognitive ou pragmatique). En effet, il peine à aborder le programme d'études et sa planification sur toute la durée du cycle et il demeure fortement attaché à l'organisation annuelle des contenus. L'organisation scolaire et l'organisation du travail constituent, encore aujourd'hui, des obstacles à la mise en place des cycles d'apprentissage, puisque peu de choses ont changé au chapitre des ententes collectives de travail et des encadrements légaux et réglementaires. Quelques acteurs ont cependant fait valoir que, là où la direction d'école exerce son leadership pédagogique avec conviction et dynamisme, les cycles d'apprentissage ont pu s'implanter.

Quel est le rôle de la disparition du redoublement dans la mise en place des cycles d'apprentissage ? Un cycle pluriannuel favorise la planification et le suivi des apprentissages sur une plus longue période, permet des interventions pédagogiques de plus longue durée, favorise la mise en œuvre de situations d'apprentissage et d'évaluation plus complexes, suscite le partage d'expertise professionnelle, etc. En donnant le temps à chaque élève de progresser dans ses apprentissages sur plus d'une année, la pratique du redoublement devient caduque ou exceptionnelle. Malgré les résultats probants de la recherche sur l'inefficacité du redoublement (légitimité cognitive), la majorité des acteurs consultés demeurent convaincus de son utilité. À défaut de mesures de remplacement et d'une formation plus poussée sur le traitement des difficultés d'apprentissage et les approches didactiques les plus efficaces permettant de les contrer, le personnel enseignant demeurera réfractaire au non-redoublement et à l'organisation scolaire en cycles d'apprentissage (légitimité pragmatique).

Le contenu et la gestion du curriculum et des programmes d'études

Les réformes du curriculum et des programmes introduisaient des changements majeurs dans les contenus de formation : introduction des notions de compétence et de compétence transversale, regroupement des disciplines en grands domaines d'apprentissage, proposition de domaines généraux de formation, rehaussement culturel des programmes, mise en valeur des liens interdisciplinaires. Tous ces changements constituaient une rupture importante avec les programmes traditionnels formulés par objectifs et les approches pédagogiques afférentes. De plus, les concepts étaient loin d'être clairs et univoques (polysémie de la notion de compétence, discussion autour du concept de compétence transversale, confusion autour de l'approche par compétences comme méthode d'élaboration des programmes et comme approche d'enseignement ou d'apprentissage), atteignant du coup la légitimité cognitive et pragmatique de la réforme des programmes d'études. Ces changements exigeaient une révision en profondeur des pratiques pédagogiques et professionnelles, tant chez le personnel enseignant ou les directions d'école que chez les responsables de la formation initiale et continue des enseignants. Dans ce domaine, la manière de conduire le changement a affecté tout autant la légitimité cognitive et pragmatique de la réforme des programmes d'études que sa légitimité morale.

Le pilotage ministériel aurait dû permettre d'ancrer plus solidement la légitimité morale des changements en établissant clairement les liens entre les fondements de la réforme et certains choix cruciaux comme l'approche par compétences en tant que méthode d'élaboration des programmes d'études. Les hésitations, les reculs nombreux, les problèmes conceptuels et le langage hermétique des programmes ont plutôt suscité la méfiance et nourri les résistances des acteurs sur le terrain.

Le déroulement des trois phases du processus de production du Programme de formation de l'école québécoise a également contribué à altérer la légitimité des réformes. L'application d'un gabarit uniforme d'élaboration pour chacun des programmes d'études de même qu'une stratégie d'appropriation inefficace (agents multiplicateurs), combinées à un rythme d'implantation trop rapide et à l'insuffisance des ressources de soutien et d'accompagnement dans un contexte budgétaire difficile, ont débouché sur une implantation à géométrie très variable.

En dépit des nombreuses difficultés liées au processus de production du Programme de formation de l'école québécoise et à son appropriation ou implantation parfois chaotique, la très grande majorité des acteurs consultés souhaitent conserver les programmes d'études actuels et soulignent leur richesse et leur qualité. Ces mêmes acteurs considèrent toutefois que le temps qui leur est imparti pour les offrir est nettement insuffisant, et ce, dans plusieurs disciplines.

Le Programme de formation de l'école québécoise est en passe de retrouver un peu de légitimité cognitive et pragmatique selon les témoignages des acteurs consultés. Dans une perspective d'adaptation continue du curriculum et des programmes d'études, le Conseil entend proposer des mécanismes de révision et de suivi mettant à contribution un plus grand nombre d'acteurs de terrain et, au premier chef, le personnel enseignant et ses associations professionnelles disciplinaires.

La Politique d'évaluation des apprentissages

La question de l'évaluation des apprentissages est majeure dans l'analyse de la mise en œuvre des réformes du curriculum et des programmes. Si la Politique d'évaluation des apprentissages est jugée cohérente par rapport aux fondements des deux réformes, sa légitimité morale n'est pas acquise pour autant. Ainsi, dans la phase d'application de la Politique, cette dernière s'est butée au système de valeurs de certains enseignants, des parents, voire de la population en général (par médias interposés). La nouvelle forme d'évaluation des apprentissages prônée visait à faire état du processus d'apprentissage, à évaluer de façon qualitative et sans note chiffrée, à éviter de faire référence à la moyenne du groupe, etc. Ces choix ont heurté les valeurs dominantes de la société comme la compétition, la performance et l'excellence. Dans un tel système, comment les jeunes peuvent-ils se démarquer les uns des autres ? Comment juger de la valeur de la formation acquise au secondaire ? La classe politique a été très sensible aux inquiétudes des parents et de la population à cet égard. Des décisions, jugées incohérentes par rapport à la Politique d'évaluation des apprentissages, ont été prises et l'adoption d'un bulletin unique chiffré en est le point culminant (contradiction entre la Politique et les outils établis).

Une autre question sensible pour les acteurs scolaires consultés a trait à la différenciation de l'évaluation des apprentissages à l'égard des élèves en difficulté. Cette notion mal comprise par les uns ou contestée par les autres se heurte cette fois aux valeurs de justice et d'équité (légitimité morale). Toutes les adaptations requises videraient l'évaluation de son sens et constitueraient des avantages indus pour ces élèves. De plus, le personnel enseignant a fait valoir l'alourdissement considérable de sa tâche en contexte de différenciation pédagogique et d'évaluation, d'où une perte de légitimité cognitive et pragmatique de l'évaluation des apprentissages.

De façon générale, l'application de la Politique d'évaluation des apprentissages et l'adoption de nouvelles pratiques professionnelles ont suscité leur part de problèmes au regard de la légitimité cognitive et pragmatique des réformes : lourdeur de l'évaluation, nombre de compétences à évaluer, difficulté à évaluer les compétences transversales, etc. La formation continue du personnel enseignant sur le rôle de l'évaluation et sur les façons de faire à adopter dans une approche par compétences s'impose comme une priorité.

Le rôle des universités

Le milieu universitaire et de la recherche n'a pas été associé étroitement au processus de production du Programme de formation de l'école québécoise et au choix de l'approche par compétences pour l'élaboration des programmes d'études. Les acteurs universitaires consultés ont dit avoir été écartés du processus durant les phases d'appropriation et d'implantation des programmes, alors qu'ils auraient pu combler un vide entre la théorie et la pratique (légitimité pragmatique). Une phase de pré-expérimentation des programmes dans les écoles ciblées par le MELS, avec l'appui des chercheurs universitaires, aurait-elle pu permettre de valider les pratiques éprouvées et de rallier le milieu universitaire aux visées poursuivies par les réformes (légitimité cognitive) ?

La recherche en éducation s'est beaucoup développée ici comme ailleurs dans le monde. Divers courants la traversent et nourrissent les débats, ce qui, sur le plan intellectuel, est un signe de vitalité. Mais cette diversité n'est pas nécessairement utile pour les décideurs et les professionnels en exercice, qui doivent parfois faire face à des perspectives plus ou moins contradictoires ou encore à des modèles prometteurs qui n'ont pas été sérieusement évalués. Des efforts sont donc nécessaires pour rapprocher recherche, politique et pratique. Le passage de la théorie à la pratique, la traduction en règles et en procédés appropriés et efficaces, et la contextualisation des résultats de recherche sont des processus exigeants, tant sur le plan de la rigueur intellectuelle ou de la prise en compte des savoirs scientifiques et d'expérience que sur celui de l'éthique de la délibération professionnelle.

Les facultés des sciences de l'éducation des universités doivent former davantage leurs étudiants pour qu'ils puissent participer à ce travail de « traduction » de la théorie à la pratique, de délibération collective et de recherche des bonnes pratiques (praticien réflexif).

7.2 L'ANALYSE DES OPINIONS EXPRIMÉES DANS LES MÉMOIRES, LES AUDIENCES ET LES GROUPES DE DISCUSSION À L'ÉDUCATION DES ADULTES

Les réformes du curriculum et des programmes à l'éducation des adultes n'étant pas encore officiellement mises en application (implantation facultative), l'analyse des opinions d'acteurs de ce milieu sous l'angle de la légitimité est forcément très partielle. Les difficultés recensées à la formation générale des jeunes s'appliquent ici pour une bonne part. Cependant, trois constats particuliers ressortent à la formation générale des adultes.

Le rajeunissement de l'effectif scolaire adulte

Les fondements et les orientations pédagogiques des réformes du curriculum et des programmes s'appliquent à l'éducation des adultes avec les adaptations nécessaires. Si la légitimité morale de ces fondements ne pose pas problème au dire des acteurs consultés, la présence de plus en plus importante de jeunes âgés de 16 ans ou plus en amène certains à s'interroger sur la vocation particulière de ce secteur d'enseignement. Le constat de la transformation des centres d'éducation des adultes en écoles secondaires de la seconde chance, en écoles d'adaptation scolaire ou en écoles de raccrocheurs est en effet présent dans le discours de certaines organisations, même si elles acceptent la mission duale qui leur est confiée. De plus, les caractéristiques organisationnelles propres à ce secteur (entrées et sorties variables, approche modulaire, groupes multiniveaux et multimatières) rendent l'applicabilité de ces réformes encore plus difficile (légitimités cognitive et pragmatique), altérant du même coup l'adhésion des principaux acteurs à ces deux réformes (légitimité morale).



Les conditions de mise en œuvre à la formation de base commune et à la formation de base diversifiée

Comme au secteur des jeunes, les réformes du curriculum et des programmes ont posé et continuent de poser des défis importants sur le plan des légitimités cognitive et pragmatique pour le personnel enseignant. L'approche par compétences, les domaines généraux de formation, les compétences polyvalentes, l'évaluation des apprentissages, etc., sont des notions nouvelles, encore peu connues, qui nécessitent une révision en profondeur des pratiques professionnelles.

À la formation de base commune, le respect de l'approche andragogique dans les programmes d'études semble rallier un plus grand nombre d'acteurs (légitimités morale et cognitive), contrairement à la formation de base diversifiée, qui serait en perte de légitimité en raison de sa trop grande parenté avec le curriculum du deuxième cycle du secondaire au secteur des jeunes.

La formation du personnel enseignant au secteur des adultes et la précarité d'emploi

La formation initiale du personnel enseignant du secteur des adultes et l'insuffisance des crédits alloués à la perspective andragogique dans les programmes de formation à l'enseignement préoccupent un certain nombre d'organismes consultés. S'ajoutent les problèmes de stabilité et de continuité liés au statut précaire du personnel enseignant dans les centres d'éducation des adultes, des facteurs qui posent d'importants défis en matière de formation continue durant les phases d'appropriation et d'implantation des programmes d'études. Comme le personnel à statut précaire compte pour près de 75 % du personnel enseignant qui travaille dans ces centres, cette situation n'est pas de nature à légitimer les réformes sur le plan cognitif, pragmatique et moral. On doit toutefois noter que cette apparente précarité est atténuée par une stabilité du personnel enseignant contractuel, année après année.

Dans le cadre de la nouvelle politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue (MEQ, 2002c), en voie d'élaboration, et du plan d'action qui l'accompagne, le Conseil invite le MELS à lever les ambiguïtés relatives à la vocation des centres d'éducation des adultes et à examiner, avec ses partenaires, les solutions possibles relativement à la formation initiale des enseignants et au statut d'emploi de la très grande majorité d'entre eux.

CHAPITRE 8

DES ORIENTATIONS FORMULÉES DANS UNE PERSPECTIVE D'AMÉLIORATION CONTINUE DU CURRICULUM ET DES PROGRAMMES D'ÉTUDES

Compte tenu de l'ensemble de la situation et des principaux constats faits dans les trois premières parties de ce rapport, le Conseil soumet à la réflexion du ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, des acteurs scolaires, des parents et de l'ensemble de la population trois orientations qu'il juge prioritaires pour assurer **la poursuite de la mise en œuvre des réformes du curriculum et des programmes d'études** quinze ans après les États généraux sur l'éducation :

- Se réapproprier collectivement les fondements du curriculum et des programmes d'études en se souciant de leur applicabilité ;
- Sortir de certaines impasses qui paralysent les dossiers à caractère éducatif ;
- Adopter une approche graduelle et itérative au regard de l'élaboration et de la mise en œuvre du curriculum et des programmes d'études.

La première orientation est d'ordre général et invite l'ensemble des acteurs de l'éducation à engager un dialogue permanent sur les fondements des réformes à l'étude ainsi que sur leur applicabilité. Cette orientation ne peut faire l'économie de débats en profondeur sur quelques nœuds et impasses qui touchent certains dossiers à caractère éducatif, d'où la formulation de la deuxième orientation. Enfin, la troisième orientation est de l'ordre des moyens et suggère des façons de faire et d'investir autrement.

Ces trois orientations reposent sur une vision du changement éducatif que le Conseil propose pour les années qui viennent. Suivant celle-ci, il n'apparaît guère approprié de concevoir des réformes, des programmes « mur à mur » et uniformes, *top-down*, forçant chaque matière à entrer dans un moule standardisé, maximisant la dimension de rupture au détriment de la continuité et enjoignant les acteurs à opérer un changement « paradigmatique », le tout « à la vitesse grand V ». Comme il a été possible de le constater au cours des dernières années, cette vision du changement engendre des effets contre-productifs, des controverses et des débats de peu d'utilité (entre connaissances et compétences, par exemple), de fortes résistances et une mise en œuvre variable. La solution n'est pas de suivre de nouveau la

même démarche, comme le Québec a eu tendance à le faire tous les quinze ans depuis la Révolution tranquille, d'abord avec des programmes cadres en rupture avec les programmes « catalogues » des années 50, puis des programmes par objectifs en rupture avec les programmes cadres des années 60 et récemment des programmes dits par compétences, présentés comme radicalement différents des programmes des années 80.

Sans que l'État ne renonce à sa responsabilité de piloter le système d'éducation, y compris dans l'élaboration et la mise en œuvre d'un curriculum formé de programmes d'études nationaux, il doit faire autrement et mieux. Il ne s'agit pas de nier le pouvoir légitime de l'État de promulguer un curriculum national ; il s'agit plutôt, dans le cadre de finalités formulées par l'autorité légitime, de concevoir le curriculum et les programmes comme des chantiers de travail (*work in progress*) vivants, évoluant à la lumière des transformations de la société et de sa vision de l'avenir, des connaissances disciplinaires et didactiques, de l'expérience des enseignants et des caractéristiques des élèves. Au lieu de concevoir de profondes et radicales remises en cause tous les quinze ans, le Conseil soumet à l'attention des acteurs scolaires que le temps apparaît propice pour une démarche plus graduelle, plus itérative et plus horizontale (avec et par les acteurs concernés, notamment les associations professionnelles d'enseignants), facilitée et soutenue par des dispositifs crédibles, stables, durables et experts. Cette démarche devrait s'appuyer sur un système national de suivi du curriculum réel (celui effectivement enseigné dans les classes) et d'évaluation des apprentissages qui soit reconnu comme crédible et doté d'une certaine indépendance à l'égard du MELS.

Il ne s'agit pas non plus de nier les profondes divergences existantes en matière de finalités éducatives et de curriculum dans une société pluraliste comme le Québec et parmi les acteurs du champ éducatif. Les mots sont lourds de sens multiples et il est probable que des sujets comme la réussite éducative de tous, l'intégration des EHDAA, le savoir et les compétences transversales, l'importance de tel ou tel champ de connaissances, les visées de la formation (formation critique du citoyen ou « utilitarisme »), etc., créeront toujours des controverses. En ce sens, il faut accepter les exigences démocratiques d'un dialogue permanent et constructif sur ces sujets : la prise en compte par les acteurs de l'intérêt des élèves et de leur avenir, une délibération respectueuse de la diversité des points de vue, un souci de converger, non pas sur des consensus superficiels et de façade, mais sur des voies d'action concrètes, leur suivi systématique et leur évaluation rigoureuse. Ainsi, les controverses et conflits de valeurs ne seront pas évacués, mais ils pourront être plus raisonnables et sources d'évolutions positives.

Par rapport au curriculum actuel arrive donc le temps des finalités mieux cernées et convenues, des priorités plus précisément nommées, des ajustements, des clarifications et des corrections concrètes là où cela s'impose au dire des acteurs de première ligne, des évaluations mieux déclinées et plus cohérentes, ainsi que des voies de sortie d'impasses paralysantes. Cet ensemble d'actions est significatif. Ce n'est pas une mince affaire de s'y atteler, mais cela apparaît porteur d'une véritable amélioration de la qualité de l'apprentissage des élèves du Québec. Cela exige un pilotage ministériel clairement affiché, ferme pour les objectifs mais souple pour les moyens, stable et constant, et en partenariat avec les acteurs concernés.

ORIENTATION 1

SE RÉAPPROPRIER COLLECTIVEMENT LES FONDEMENTS DU CURRICULUM ET DES PROGRAMMES D'ÉTUDES EN SE SOUCIANT DE LEUR APPLICABILITÉ

Dans une perspective de légitimité morale, on ne peut faire l'économie d'une réflexion profonde sur les fondements des réformes qui sont à l'œuvre. Par cette orientation, le Conseil invite le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport et l'ensemble des acteurs scolaires à revisiter les finalités des réformes, à les mettre à jour et, le cas échéant, à se les réapproprier. Cette orientation est exigeante, car elle suppose qu'on fasse l'effort de comprendre le sens des changements souhaités et qu'on accepte de débattre sereinement des enjeux en présence.

Préciser les intentions…

A priori, le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport doit impérativement préciser ses intentions et les prémisses sur lesquelles il s'appuie pour proposer de renouveler l'adhésion aux fondements des deux réformes. Par exemple, lorsqu'il propose d'assurer la « réussite du plus grand nombre d'élèves » ou de postuler que « tout enfant est éducable », qu'est-ce que cela signifie ? Que 100 % des élèves terminent le secondaire dans le temps requis ? Qu'on reconnaisse les divers visages de la réussite, scolaire ou éducative ? Qu'on intègre tous les EHDAA en classe ordinaire ? Est-ce que ces propositions sont applicables ? Est-ce qu'on dispose des ressources nécessaires à l'échelle du système tout entier ? Les réponses à ces questions sont cruciales et essentielles pour assurer la suite de la mise en œuvre des réformes du curriculum et des programmes, au secteur des jeunes comme au secteur des adultes. Ce faisant, le Conseil invite le ministre à vérifier sans cesse l'état des consensus sur les fondements des réformes et à entretenir un dialogue permanent avec les acteurs scolaires sur les besoins et les enjeux en présence.

L'implantation de réformes de l'envergure de celles du curriculum et des programmes d'études ne peut se passer du leadership d'un ministère de l'Éducation qui assume pleinement des fonctions de pilotage et de suivi des activités d'appropriation. Sinon, il existera toujours un risque d'incohérence et de dispersion si les fondements et les orientations pédagogiques privilégiés font l'objet d'interprétations variables d'un milieu scolaire à l'autre.

La mise en œuvre des réformes du curriculum et des programmes d'études à l'échelle du système a été marquée par l'imprécision des concepts en usage, plusieurs versions du Programme de formation de l'école québécoise, la valse-hésitation concernant l'évaluation des apprentissages et le bulletin. Ces tâtonnements ont donné l'impression à bon nombre d'acteurs que le MELS découvrait la complexité des deux réformes en même temps que ses partenaires. Un leadership ministériel avisé est « capable de vision à long terme et apte à guider l'action des autres partenaires tout au long du processus de changement. Les responsables du pilotage de la réforme ont, en effet, le devoir de diriger et d'imprimer le sens du changement. Cela suppose de posséder, dès le départ, une vision claire des objectifs à atteindre » (CSE, 2003, p. 48).

Lorsque les orientations et le sens du changement sont clairement établis, les responsables locaux demeurent pleinement en charge du choix des moyens et des actions nécessaires, et ce, dans le respect des dynamiques et des cultures institutionnelles. Il importe toutefois de faire le point régulièrement pour réguler l'action, et assurer la cohérence et la cohésion du système. En somme, le rôle de guide dans la mise en œuvre d'une réforme exige une longueur d'avance sur l'ensemble des partenaires concernés chargés de la mettre en œuvre à tous les paliers du système.

Accepter de débattre…

Mais, pour que cela s'avère, les divers acteurs scolaires doivent accepter de débattre sereinement des fondements, ceux qui rallient la majorité comme ceux qui posent des difficultés importantes. Par exemple, l'état des consensus relatifs à l'égalité des chances et à la réussite du plus grand nombre d'élèves paraît très fragile à la lumière des témoignages inscrits dans les mémoires reçus par le Conseil dans le cadre de ses activités de consultation. Ainsi en est-il de l'intégration scolaire des EHDAA en classe ordinaire, qui est rapportée par une majorité de répondants comme étant à la source des difficultés de la réforme à opérationnaliser ces fondements. Dans ce contexte, le Conseil supérieur de l'éducation émet des réserves sur l'adhésion des acteurs scolaires à ces fondements. Les débats récurrents sur cette question comme la confusion qui règne sur la notion d'équité en évaluation des apprentissages ne seront pas résolus avec le seul ajout de ressources humaines et financières. Il s'agit là d'une question qui appelle un nouveau débat de société et, le cas échéant, un engagement et une adhésion renouvelés de tous les acteurs scolaires concernés.

Se soucier de l'applicabilité…

La mise en œuvre des réformes du curriculum et des programmes a été marquée par une bonne dose d'idéalisme et une bonne volonté de la part de tous les acteurs de l'éducation, mais ces ingrédients ne peuvent suffire. Le temps, les savoirs, la formation, l'expérimentation, les ressources sont des alliés précieux en temps de réforme et force est d'admettre qu'ils ont fait défaut. Le contexte économique de la fin des années 90 explique une partie des difficultés. Les nombreux départs à la retraite qui ont suivi, notamment chez le personnel enseignant et de direction, n'ont pas favorisé la continuité des actions. Les négociations entourant les ententes collectives de travail avec le personnel scolaire ont conduit au boycottage des activités de formation et de perfectionnement. Le pilotage difficile de l'État tout au long de l'implantation des réformes explique aussi une bonne part de la situation. Ce sont là autant d'événements et d'éléments de contexte qui auraient justifié qu'on évalue l'état d'implantation des deux réformes, rectifie le tir et modifie les trajectoires initiales.

Ainsi, le Conseil est d'avis que les discussions autour des fondements des deux réformes ne peuvent faire l'économie d'une évaluation de leur faisabilité et de leur applicabilité, compte tenu des ressources disponibles et de l'état de préparation des personnes responsables de leur mise en œuvre. Il en va de la crédibilité même des réformes et de la capacité de l'État à piloter le changement.

Éviter la dispersion et se donner des priorités…

Des réformes de cette envergure et implantées à l'échelle du système scolaire tout entier commandent des connaissances, des moyens et des ressources considérables. Le chemin parcouru ces quinze dernières années et les difficultés éprouvées en cours de route montrent à quel point il est important d'éviter la dispersion et de se donner des priorités. Aux yeux du Conseil supérieur de l'éducation, il est plus fécond de s'attacher à un petit nombre d'objectifs et d'y consacrer pleinement temps et énergie, sans quoi on risque de perdre de vue la signification même des réformes engagées et la direction du changement.

Établir des priorités d'action collectivement et avec transparence est l'amorce d'un dialogue permanent entre partenaires avisés : expliquer les changements souhaités, faire l'inventaire des ressources nécessaires, repréciser les objectifs au besoin, évaluer les résultats obtenus et ajuster la situation de façon continue. Telles sont les actions à privilégier pour assurer la suite de la mise en œuvre des réformes du curriculum et des programmes. Les conventions de partenariat et les conventions de gestion et de réussite éducative auraient pu favoriser l'intégration des modalités de mise en œuvre des réformes et l'établissement de priorités d'action. Sur le terrain, on a plutôt l'impression que ces conventions sont venues distraire les acteurs des objectifs premiers de ces réformes.

Réitérer l'engagement…

Le Conseil supérieur de l'éducation réitère son adhésion aux fondements des réformes de l'éducation, du curriculum et des programmes établis dans les textes fondateurs. Toutefois, à la lumière des témoignages lus et entendus tout au long de ses activités de consultation, le Conseil considère qu'un certain nombre d'entre eux doivent être actualisés et il invite l'ensemble des acteurs à participer aux réflexions à venir sur ces finalités. Ainsi, le Conseil considère qu'il est essentiel de vérifier l'état des consensus sur un certain nombre de fondements :

- l'appui aux fondements d'éducabilité de tous les enfants, de réussite du plus grand nombre et d'égalité des chances ;
- la promotion d'une éducation de qualité pour tous : le rehaussement des exigences de formation, le rehaussement culturel des programmes d'études, un projet de formation qui répond aux grands enjeux sociétaux ;
- l'appui à la décentralisation et à la responsabilisation des communautés locales ;
- la reconnaissance des parents comme partenaires de l'école.

ORIENTATION 2

SORTIR DE CERTAINES IMPASSES QUI PARALYSENT LES DOSSIERS À CARACTÈRE ÉDUCATIF

Dans une perspective de légitimité pragmatique, le Conseil convie l'ensemble des acteurs scolaires à débattre sereinement des enjeux éducatifs qui secouent périodiquement le système éducatif québécois. Le respect de la diversité des opinions et des pratiques professionnelles est essentiel. Toutefois, devant certaines difficultés importantes ou sur des sujets controversés, en présence d'une impasse, il faut participer à la résolution des problèmes et trouver la voie du compromis. Nul ne peut demeurer en marge des débats et se comporter en spectateur passif. Nul ne peut demeurer éternellement sur ses positions, paralysant ainsi toute évolution possible.

Les analyses et les observations faites tout au long du présent rapport révèlent plusieurs difficultés qui appellent des débats de fond et sans doute des solutions inédites. La résolution de ces problèmes peut se faire de diverses manières : les conférences de consensus[30], la recherche-action et l'expérimentation à petite échelle sous forme de projets pilotes semblent des moyens tout indiqués de tenir des débats sur ces questions. De plus, l'expertise de centres de recherche en éducation, dont le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ), pourrait être mise à profit de façon judicieuse. Le Conseil présente ici quelques dilemmes ou impasses qui illustrent bien les enjeux et les tensions que soulèvent certains sujets.

Les fonctions de l'évaluation

- Comment répondre aux attentes de toutes les catégories d'acteurs au regard de l'évaluation des apprentissages ? Comment faire évoluer les représentations sociales à l'égard de l'évaluation, tout en prenant en compte ces attentes, parfois contradictoires ?

30. Le Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO) définit la conférence de consensus comme étant un « exercice participatif utilisé pour impliquer et engager un large public dans le processus d'élaboration d'une politique ». L'objectif d'une conférence de consensus est de « faciliter le lien entre le monde de la recherche et le terrain » en favorisant « l'accès des praticiens aux données scientifiques et [en ouvrant] le dialogue entre les chercheurs et les praticiens » (CNESCO, 2014, p. 1).
Une conférence de consensus viserait aussi à établir un dialogue entre divers acteurs pouvant présenter des visions convergentes et divergentes sur un sujet donné, notamment lorsque des enjeux éthiques, sociaux, culturels et de valeurs sont en conflit. La conférence de consensus permettrait aux acteurs de collaborer au partage d'information et d'expérience. Elle rendrait ainsi le processus de prise de décision qui peut en découler plus démocratique tout en favorisant la construction mutuelle et conjointe d'une relation positive (Slocum, 2003).

L'évaluation des apprentissages est « souvent considérée comme le "nœud" des réformes puisqu'elle peut en compromettre les orientations et pervertir leur mise en œuvre » (Legendre et Morrissette, 2011, p. 121). Ainsi, « dans tous les pays qui ont introduit une approche par compétences, on a constaté que l'évaluation constituait un nœud crucial » (De Ketele, 2009, cité dans Rey, 2012, p. 4). L'évaluation des apprentissages suscite une réflexion, notamment en ce qui concerne les attentes, les valeurs et les croyances qui perdurent, telles que le mythe de l'objectivité des notes chiffrées et des moyennes de groupe, le mythe du bulletin unique ainsi que les rôles et les fonctions de l'évaluation des apprentissages (aider et sanctionner). « Poser le problème de l'évaluation des apprentissages, c'est poser le problème du type de formation que l'on veut donner en milieu scolaire » (CSE, 1983, p. 90). Quelles sont les attentes de la société quant à la manière de rendre compte des apprentissages ?

Les pratiques évaluatives mises en œuvre dans les écoles sont diversifiées et les visions sur la question sont divergentes. L'évaluation doit s'élever au-dessus de la quantification, puisque ce n'est pas simplement une affaire de notes. Elle doit rendre justice aux efforts et à l'accomplissement. Les pratiques pédagogiques déployées s'appuient sur la prémisse que toute personne en état d'apprentissage n'a pas les mêmes besoins. « On assiste […] à la montée des pédagogies dites "différenciées" » (Lemay, 2009, p. 18). Or, un paradoxe demeure, soit qu'il faut que chaque personne « reçoive le même examen, le même temps de préparation, le même mode de correction, etc. Dès qu'un traitement est accordé, notre sens intérieur de justice s'agite et se met à craindre un quelconque favoritisme » (Lemay, 2009, p. 19).

L'évolution souhaitée dans le cadre des réformes du curriculum et des programmes devait permettre de concilier les deux fonctions de l'évaluation : l'aide à l'apprentissage et la sanction des études. Ce dilemme n'est pas étranger au discours ambiant sur la compétition, la concurrence, l'excellence et l'effort. Le mythe de l'uniformité de la formation et de l'évaluation est aussi bien présent : le curriculum effectif est nécessairement interprété et médiatisé par des professionnels de l'enseignement, qui doivent disposer d'une marge de manœuvre et qui exercent leur autonomie professionnelle.

L'utilisation des résultats de la recherche en éducation

- Au sujet des savoirs d'expérience et des résultats de la recherche en éducation, comment soutenir un dialogue qui permette un rapprochement et un changement dans les représentations et les actions ? La mise à l'épreuve des fruits de la recherche est essentielle au dépassement de certaines croyances qui perdurent en éducation (études sur le redoublement, sur les effets de la décentralisation, etc.).

L'alliance entre la recherche en éducation et le milieu de la pratique a fait l'objet de nombreux écrits (Couture, 2005 ; Donnay, 2001 ; Gather Thurler, 1993 ; Huberman, 1992 ; Larouche, 2005 ; Rey, 2014). « Progressivement, un rapprochement entre la recherche universitaire et le monde de la pratique s'est effectué. Des partenariats se sont développés, mais ils se vivent différemment selon qu'ils s'inscrivent dans le paradigme de l'éducation basée sur des preuves, sur des données probantes, ou sur celui de la recherche contextualisée faite en partenariat avec les intervenants en éducation » (Monette, cité dans Haroun, 2014, p. 1). Certains auteurs soulignent la prédominance « d'une épistémologie empiriste chez les enseignants » (Nadeau et Desautels, 1984 ; Shymansky et Kyle, 1992), « qui les amène à privilégier un contact direct avec l'expérience pour découvrir la connaissance scientifique, laquelle serait, selon cette conception, purement objective » (Couture, 2005).

Une vision commune du milieu de la recherche et de l'éducation sur l'école « ne se décrète pas, elle se construit, se négocie et s'élabore (Gather Thurler, 1993, p. 2). De ce fait, la recherche et la pratique ne pourraient-elles pas s'allier pour consolider une vision commune de l'école ? Les acteurs ne pourraient-ils pas trouver des points de rencontre et de convergence ? Ainsi, des thèmes abordés par la recherche et remis en question par la pratique ne pourraient-ils pas se rejoindre ? Comment se positionner devant le redoublement, la différenciation de l'évaluation ou encore les appréciations qualitatives de l'évaluation des apprentissages ? La conciliation entre les résultats de la recherche et la pratique pourrait-elle permettre la reconnaissance de part et d'autre de l'apport et de la valeur des savoirs scientifiques et des savoirs d'expérience qui fondent les réformes du curriculum et des programmes d'études ?

L'autonomie professionnelle dans un contexte de collégialité

- Comment concilier les diverses conceptions de l'autonomie professionnelle avec les visées de collaboration et de collégialité poursuivies par les deux réformes ? L'organisation actuelle du travail favorise-t-elle l'exercice de l'autonomie professionnelle ? L'autonomie professionnelle est une revendication majeure des enseignants. Elle peut prendre plusieurs sens et se présenter sous plusieurs formes, d'où l'intérêt de clarifier et de circonscrire cette réalité.

D'entrée de jeu, Perrenoud (1994) souligne que les enseignants n'ont pas tous le même rapport à l'autonomie. À partir de la littérature, un constat semblable peut être posé. Pour Legendre (2005), l'autonomie du travail se définit comme la « liberté de choisir l'élément spécifique du travail, d'organiser l'horaire et l'échéancier, de déterminer le type d'interaction avec l'autorité, avec discrétion et professionnalisme» (Legendre, 2005, p. 149). Pour d'autres auteurs, la définition du concept d'autonomie professionnelle s'ancre plus profondément dans la professionnalisation de l'enseignement et se présente sous une typologie (Chatzis, 1999 ; Legendre, 2005 ; Perrenoud, 1994, 2000a). Pour ces derniers, l'autonomie professionnelle se rapproche tantôt de la mise en œuvre (autonomie de compétence), tantôt de la prise de décisions (autonomie décisionnelle). Plus précisément, « l'autonomie de compétence est la capacité d'utiliser ses compétences et d'en développer de nouvelles, tandis que l'autonomie décisionnelle serait la possibilité de choisir comment faire son travail et de participer aux décisions qui s'y rattachent » (Centre de recherche sur l'intervention éducative et socioéducative, 2009).

L'autonomie professionnelle est de plus en plus associée à une réorganisation du travail sur des bases plus collectives et moins individuelles. Dans le cadre des réformes du curriculum et des programmes d'études, elle est de plus en plus « prescrite », à l'échelle du groupe, qui doit se mobiliser pour la réussite des élèves. Reste-t-il alors un espace protégé d'expression et de style personnel ou de conviction professionnelle ? Le personnel enseignant exerce-t-il une autonomie partielle, variable selon les domaines (programmes d'études, évaluation des apprentissages, matériel didactique, etc.) et fluctuante dans le temps (insertion professionnelle à différentes phases de la carrière) ?

La vocation des centres d'éducation des adultes

- Comment concilier le rajeunissement de l'effectif des centres d'éducation des adultes avec leur vocation traditionnelle particulière et le caractère andragogique de leurs approches éducatives ? Dans un contexte de raréfaction des ressources, la présence de plus en plus importante de jeunes de 16 ans ou plus dans les centres d'éducation des adultes risque-t-elle de brimer l'expression de la demande de la part d'adultes qui ont des besoins différents mais tout aussi importants (alphabétisation, littératie, réinsertion sociale, etc.) ?



La mission duale des centres d'éducation des adultes ne fait pas l'unanimité, certains d'entre eux s'accommodant bien de la présence d'un plus grand nombre de jeunes, alors que d'autres souhaiteraient accueillir plus d'adultes âgés de 25 ans ou plus. La présence de plus en plus importante de jeunes dans ces centres serait due à plusieurs facteurs : les objectifs de qualification des 16-24 ans fixés par la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue, l'harmonisation des règles de sanction des études avec celles du secteur des jeunes, etc.

La vocation première du secteur des adultes et des centres d'éducation des adultes serait-elle détournée au profit d'un effectif scolaire de plus en plus jeune issu directement de l'école secondaire ? Assisterait-on à une « secondarisation » de l'éducation des adultes et des centres qui lui sont dédiés ? La présence croissante de jeunes éprouvant beaucoup de difficultés de tous ordres est constatée partout (adaptation scolaire) et la disponibilité de services complémentaires adaptés aux besoins de chacun est problématique. Le personnel travaillant dans ces centres est-il adéquatement préparé à accueillir cette nouvelle clientèle avec des besoins très particuliers ?

On peut également s'interroger sur le caractère de plus en plus ouvert du statut d'adulte. Les frontières sont moins rigides et les politiques gouvernementales invitent à lever certaines cloisons (clientèles et cheminements de plus en plus atypiques et difficulté à déterminer qui détient un statut d'adulte).

Les cycles d'apprentissage

- Comment concilier le déploiement des réformes du curriculum et des programmes avec la nature du deuxième cycle du secondaire ?

La réalité des cycles d'apprentissage est très différente, selon que l'on est au primaire, au premier ou au deuxième cycle du secondaire. C'est en 2002 que le ministre de l'Éducation d'alors, M. Sylvain Simard, a annoncé un nouveau découpage des cycles d'apprentissage au secondaire tout en précisant leur vocation respective : un premier cycle de deux ans axé sur l'accueil et l'intégration des jeunes arrivant du primaire et un deuxième cycle de trois ans voué à la consolidation et à la diversification de la formation, tout en maintenant un important tronc commun de formation. Rappelons qu'à l'origine, selon l'énoncé de politique éducative *L'école, tout un programme*, le premier cycle devait avoir une durée de trois ans et clore la formation de base commune et le deuxième cycle, s'étendre sur les deux dernières années de la scolarité obligatoire.

À certains égards, le premier cycle du secondaire entretient plus d'affinités avec le primaire qu'avec le secondaire compte tenu du continuum de la formation de base. Le deuxième cycle contient un « tronc commun » de formation, plus important la première année, puis progressivement remplacé par des options ou des parcours de formation au cours des deux dernières années. De plus, certaines matières s'étalent sur une, deux ou trois années du cycle. La sanction des études prévoit une promotion par matières et des épreuves terminales durant les deux dernières années du deuxième cycle, ce qui tend à annualiser les programmes d'études et la formation. Enfin, les règles d'admission établies par le collégial agissent comme un catalyseur en déterminant pour une bonne part les exigences de réussite et de diplomation. Le deuxième cycle du secondaire entretient donc une parenté certaine avec le premier cycle du secondaire et de fortes affinités avec le collégial.

Faudrait-il mieux reconnaître la particularité du deuxième cycle du secondaire ? Plusieurs éléments de l'environnement éducatif recherché dans le cadre des deux réformes à l'étude sont-ils compatibles avec la nature et les visées de ce cycle : programmes d'études s'étalant sur la durée du cycle, organisation du travail en cycles, promotion par matières, épreuves annuelles, etc. ? L'approche-programme en vigueur au collégial pourrait-elle inspirer les pratiques professionnelles et les façons de faire au deuxième cycle du secondaire ?

Le Conseil supérieur de l'éducation est bien conscient de ne pas avoir épuisé la liste de tous les nœuds et impasses qui ont ponctué les réformes du curriculum et des programmes ces quinze dernières années. Il a cependant la conviction d'avoir contribué à relever les principales difficultés éprouvées tout au long de la mise en œuvre des réformes du curriculum et des programmes.

ORIENTATION 3

ADOPTER UNE APPROCHE GRADUELLE ET ITÉRATIVE AU REGARD DE L'ÉLABORATION ET DE LA MISE EN ŒUVRE DU CURRICULUM ET DES PROGRAMMES D'ÉTUDES

Dans une perspective de légitimité cognitive, le Conseil propose de revoir les façons de faire en matière de conception et d'élaboration du curriculum et des programmes pour rendre les processus de mise en œuvre plus transparents et plus collaboratifs. Quel que soit le mécanisme retenu, le Conseil estime qu'il faut faire différemment pour poursuivre la mise en œuvre du curriculum et des programmes en procédant de manière graduelle et itérative. L'accent est mis ici davantage sur les processus que sur les structures. Aux yeux du Conseil, il s'agit de faire et d'investir autrement plutôt que d'investir plus.

Comme le Conseil l'a souligné dans la première partie de ce rapport, les réformes du curriculum et des programmes ont été élaborées suivant un processus relativement usuel. En effet, sous la responsabilité d'un sous-ministre, un comité ad hoc a été mis sur pied. Pour une bonne part composé d'enseignants et de conseillers pédagogiques issus des commissions scolaires, ce comité a encadré et coordonné le travail d'équipes de rédaction, elles aussi largement issues des écoles. Ont été en général laissés à l'écart de ces processus d'élaboration des experts disciplinaires ou des didacticiens. Ce n'est qu'après coup que des experts universitaires, soit des psychopédagogues, ont travaillé à la cohérence horizontale et verticale de l'ensemble ainsi construit. Le processus prévoyait aussi la production d'avis par la Commission des programmes d'études, une instance de validation mise sur pied à cette époque et démantelée par la suite. Cette commission a eu peu de temps pour élaborer ses propres façons de faire, ses critères de jugement et ses rapports avec le MELS et les acteurs de l'éducation. De plus, des écoles pilotes étaient censées mettre à l'essai le nouveau curriculum et suggérer des ajustements, mais elles ont eu très peu de temps pour véritablement l'expérimenter. Enfin, par l'entremise de journées nationales de formation pour les directions d'école et les conseillers pédagogiques, le MELS entendait disséminer le nouveau curriculum à travers le réseau grâce à ces agents multiplicateurs.

Ce processus d'élaboration et de dissémination présente des qualités certaines : il s'appuie sur l'expertise d'enseignants et de conseillers pédagogiques en exercice et il prévoit une instance externe d'assurance qualité – la Commission des programmes d'études –, ainsi qu'une expérimentation dans des écoles pilotes. Il a cependant connu des ratés importants : si l'expérience professionnelle est un atout indéniable, elle n'est pas suffisante pour assurer la qualité d'un curriculum. Il importe donc que les instances qui élaborent le curriculum ait un membership large et regroupent des disciplinaires, des didacticiens et des professionnels en exercice. Certes, cela peut être source de controverses au sein d'un groupe de travail, les points de vue variant suivant les caractéristiques des uns et des autres, mais mieux vaut tenir, en cours d'élaboration, les débats essentiels, trouver des voies de compromis ou arbitrer de manière transparente. On sera ainsi mieux armé pour la phase de mise en œuvre, lorsqu'inévitablement les mêmes débats referont surface (comme cela a été le cas pour l'enseignement de l'histoire). Il revient au MELS d'assurer cet arbitrage, de choisir ou de trouver les compromis viables au nom du bien commun et de l'intérêt de l'élève. Mais il doit le faire en toute connaissance de cause, ce que lui assurent des groupes de travail au membership large et varié.

Le comité d'élaboration du curriculum a dû travailler rapidement, suivant une volonté ministérielle affirmée. Même si des centaines d'enseignants ont été mis à contribution à une étape donnée, plusieurs acteurs ont eu le sentiment que ce processus accéléré manquait de transparence et, surtout, qu'aucune validation rigoureuse et exhaustive, comportant un ou des allers-retours entre le terrain et les concepteurs, n'avait été effectuée, sous le regard engagé, par exemple, des associations professionnelles disciplinaires.

Il y a un équilibre à trouver entre une forte impulsion donnée à une réforme ou la mise en marche de l'ensemble des acteurs aux différents niveaux du système éducatif — quitte à être perçu comme fonctionnant d'une manière très hiérarchique, descendante ou *top-down* — et le fait de prendre le temps de bien baliser le champ d'intervention, de valider son construit auprès des acteurs concernés et ainsi de légitimer durablement le changement souhaité. Cet équilibre n'est pas aisé à trouver. Il est mouvant et instable, il varie dans le temps suivant les conjonctures et les circonstances, mais il est au cœur d'un pilotage intelligent du changement et requiert de la confiance et de la bonne foi entre les acteurs qui conçoivent et mettent en œuvre un changement d'envergure. La transparence et le dialogue contribuent à cette nécessaire confiance et à cette bonne foi.

On a aussi dissocié le travail d'élaboration du curriculum et des programmes de celui d'évaluation des apprentissages, le premier étant jugé urgent, le second pouvant attendre que la mise en œuvre du premier soit en route. La suite a démontré combien cela avait été problématique. Quinze ans plus tard, le dossier de l'évaluation n'apparaît toujours pas réglé à la satisfaction des acteurs concernés.

Enfin, dans l'urgence de mettre en œuvre le changement, on s'est peu soucié au départ de pilotage et d'évaluation continue. Il est probable que cela ait renforcé la perception d'une démarche hiérarchique descendante, laissant peu de place à des ajustements. Certes, une instance de pilotage a été mise sur pied quelques années après le début de la mise en œuvre des nouveaux programmes au primaire. Cette instance a fait long feu, s'étant malheureusement transformée en lieu de négociation patronale-syndicale. Dès lors, les impasses mentionnées plus haut par le Conseil apparaissaient sans voies de sortie.

Il importe d'aborder ces questions de suivi et d'évaluation continue d'une manière ouverte : si les décisions portant sur les finalités et la structure d'un curriculum national sont d'une très grande importance et doivent être prises par l'autorité légitime d'une manière éclairée et démocratique, ce qui importe ultimement, c'est le curriculum enseigné en classe et appris par les élèves. Un curriculum vit par l'action professionnelle des enseignants et c'est à travers celle-ci qu'il transforme l'intelligence et le cœur des élèves. Chaque génération d'enseignants s'approprie le curriculum formel et lui donne sens et vigueur. Le curriculum structure le travail des enseignants ; il définit un idéal à atteindre. Il est donc essentiel, comme tout idéal, de l'aborder comme un travail sans cesse à parfaire, nécessitant des améliorations et des ajustements continus, fondés sur des analyses et des évaluations partagées à tous les niveaux du système éducatif. Les meilleurs enseignants ont ce rapport actif et créatif au curriculum.

De plus, tous les programmes ne sont pas au même niveau : certains commandent des révisions plus importantes que d'autres, qui, eux, apparaissent plus performants et appropriés. L'amélioration continue est par définition variable et particulière à chaque programme.

Si le curriculum doit être conçu comme un travail sans cesse à parfaire, il est important de se doter d'outils de suivi et d'en partager les données. Le Conseil demeure étonné de constater combien peu de données existent sur ce qui est réellement enseigné dans les classes du Québec. Même si le contexte budgétaire actuel est peu favorable à la création de nouvelles structures, le Conseil estime qu'il serait pertinent de doter le système d'éducation québécois d'un observatoire du curriculum, apte à fournir des analyses et des évaluations du curriculum enseigné et appris.

Cette avenue permettrait aux différents acteurs concernés et intéressés de mettre à profit leurs expertises (par exemple, les experts du milieu universitaire) et de développer leurs compétences professionnelles (personnel enseignant, conseillers pédagogiques, directions d'établissement) relativement à l'élaboration et à la mise en œuvre du curriculum et des programmes d'études, tant à l'échelle nationale qu'à l'échelle locale. Dans son avis intitulé *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante,* le Conseil supérieur de l'éducation suggère de mettre en place des dispositifs de partage de l'expertise, de diffusion des initiatives et de transfert de connaissances (CSE, 2014, p.151). La participation du personnel enseignant et des autres catégories de personnel scolaire à la mise en place et à l'opérationalisation d'un tel mécanisme externe de gestion du curriculum et des programmes lui apparaît tout indiquée.

Cet observatoire pourrait être un organisme léger et fonctionner à la manière d'une commission du Conseil qui se réunirait à quelques reprises durant l'année et qui rassemblerait des enseignants, des experts, des administrateurs, des conseillers pédagogiques et un nombre restreint de professionnels expérimentés, qui sont d'ailleurs déjà en exercice au MELS. Cet organisme se donnerait un plan de travail et un échéancier, en collaboration avec le MELS, tout en restant indépendant dans son fonctionnement et pour les recommandations qu'il pourrait faire. Cet observatoire pourrait, si nécessaire, être rattaché au Conseil supérieur de l'éducation, ce qui en assurerait l'indépendance.

Il y a donc lieu de revoir le processus d'élaboration des programmes de manière à faire appel à une expertise plus large et variée, à prendre le temps de valider les programmes avec rigueur et transparence et à prévoir des dispositifs de suivi et d'évaluation continue qui normalisent l'amélioration continue des programmes et maximisent l'appropriation du curriculum par les enseignants, les élèves et leurs parents.

En énonçant cette troisième orientation, le Conseil invite le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport ainsi que l'ensemble des acteurs scolaires non seulement à « faire autrement » en matière d'élaboration et d'implantation du curriculum et des programmes, mais aussi à adopter une approche progressive pour la consolidation de la mise en œuvre de ces deux réformes. Comme le Conseil l'a signalé précédemment, il importe de se donner des priorités et de privilégier un petit nombre d'objectifs pour ne pas perdre de vue le sens et la direction du changement souhaité.

Le Conseil juge impératif que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport consulte ses partenaires et qu'il établisse avec eux des priorités de recherche et d'expérimentation pour assurer l'amélioration continue du curriculum et des programmes, au secteur des jeunes comme au secteur des adultes. Aux yeux du Conseil, il faut agir à petite échelle et mettre à contribution les acteurs de terrain, principalement le personnel enseignant, ses associations professionnelles et le milieu de la recherche universitaire.

Le Conseil tient ici à préciser quelques enjeux et tensions qui découlent de l'analyse qu'il a faite « de l'état et des besoins de l'éducation » entourant la mise en œuvre des réformes du curriculum et des programmes. Il invite à innover, à expérimenter et à évaluer de façon continue divers aspects du curriculum et des programmes d'études au sujet desquels il a établi des constats tout au long du chapitre 6, notamment :

- l'élaboration des programmes d'études en concomitance avec l'évaluation ;
- l'évaluation des compétences ;
- la différenciation et l'adaptation de l'évaluation des apprentissages ;
- l'enseignement et l'évaluation des compétences transversales ;
- les pratiques de différenciation pédagogique ;
- l'exercice du jugement professionnel du personnel enseignant ;
- l'organisation du travail enseignant au sein des cycles d'apprentissage ;
- l'intégration en classe ordinaire des EHDAA ;
- le processus d'élaboration, de diffusion, de révision et d'adaptation continue du curriculum et des programmes d'études ;
- la mise à jour du référentiel de compétences en enseignement.

En résumé

Dans la quatrième et dernière partie de ce rapport sur l'état et les besoins de l'éducation, le Conseil a analysé l'ensemble des données recueillies sur les réformes du curriculum et des programmes, à la formation générale des jeunes et à la formation générale des adultes, sous l'angle de leurs légitimités morale, pragmatique et cognitive. À l'aide du cadre théorique de Suchman, le Conseil conclut qu'il faut renforcer ces trois formes de légitimité des réformes.

En matière de légitimité morale, une réappropriation des fondements et une clarification de leurs visées lui paraissent essentielles. À cette fin, le Conseil formule une première orientation : *Se réapproprier collectivement les fondements des réformes du curriculum et des programmes d'études en se souciant de leur applicabilité*. Le Conseil invite le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport ainsi que l'ensemble des acteurs scolaires à préciser leurs intentions, à accepter de débattre, à éviter la dispersion, à se donner des priorités et à réitérer leur engagement et leur adhésion aux fondements des réformes de l'éducation, du curriculum et des programmes d'études.

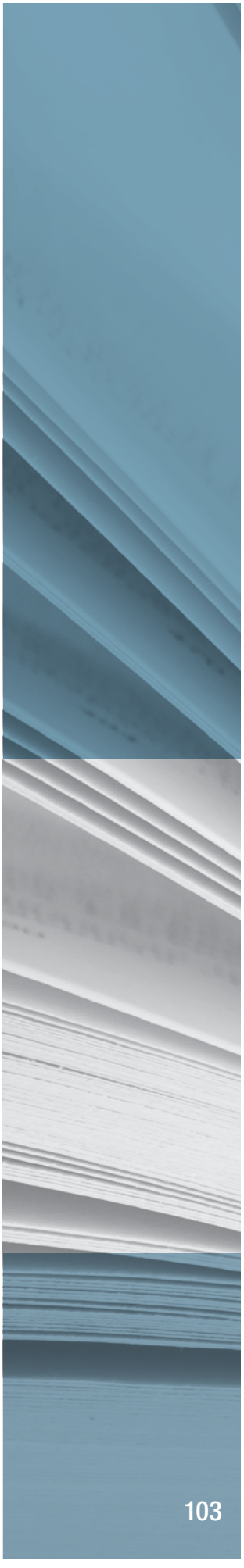
En matière de légitimité pragmatique, le Conseil invite tous les acteurs de l'éducation à débattre sereinement des enjeux éducatifs qui secouent périodiquement le système éducatif québécois. Ce faisant, il a relevé un certain nombre de nœuds ou d'impasses qui requièrent des débats, de la recherche et de l'expérimentation. Pour trouver une certaine « praticabilité » ou la voie du compromis, des dossiers requièrent de la bonne volonté et de l'accompagnement. C'est ainsi que le Conseil a formulé une deuxième orientation : *Sortir de certaines impasses qui paralysent les dossiers à caractère éducatif*.

En ce qui a trait à la légitimité cognitive, le Conseil propose de revoir les façons de faire en matière d'élaboration et de mise en œuvre du curriculum et des programmes. À cette fin, il formule une troisième orientation : *Adopter une approche graduelle et itérative au regard de l'élaboration et de la mise en œuvre du curriculum et des programmes d'études*.

CONCLUSION

Dans ce rapport sur l'état et les besoins de l'éducation, le Conseil a voulu dresser un état de situation concernant l'élaboration et la mise en œuvre des réformes du curriculum et des programmes d'études, déterminer les principaux obstacles rencontrés et les leviers qui ont favorisé ces deux réformes, et cerner ce qui a été réalisé et ce qu'il reste à accomplir. Le Conseil s'est acquitté de ce mandat en prenant appui sur les points de vue des acteurs scolaires. Les orientations qu'il propose au ministre et au milieu scolaire sont, de son point de vue, de nature à permettre de poursuivre l'amélioration des réformes du curriculum et des programmes d'études.

Pour favoriser l'amélioration du curriculum et des programmes d'études, les acteurs du milieu de l'éducation sont conviés à réitérer leur engagement au regard des fondements, à débattre sereinement des enjeux qui en découlent et à se soucier sans cesse de l'applicabilité des solutions proposées. Le Conseil les invite également à participer à la résolution des impasses qui, au Québec, paralysent trop souvent les dossiers à caractère éducatif. Il convie les divers acteurs à éviter la dispersion et à se donner des objectifs précis. Il leur propose de faire autrement, d'adopter une approche graduelle et itérative, d'instaurer un mécanisme externe de suivi et d'adaptation du curriculum et des programmes. Ces défis doivent devenir la priorité du ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport et de l'ensemble des acteurs scolaires. Pour l'essentiel, voilà le message livré par le Conseil supérieur de l'éducation à l'intérieur du Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2012-2014, intitulé *Pour l'amélioration continue du curriculum et des programmes d'études*.



ANNEXE 1
DESCRIPTION DES ACTIVITÉS DE CONSULTATION ET DE LA MÉTHODOLOGIE

Pour enrichir ses réflexions et ses délibérations sur un thème donné, le Conseil effectue des recherches documentaires, reçoit des conférenciers experts et mène des consultations auprès des principaux acteurs concernés par le sujet à l'étude. L'activité de consultation tenue par le Conseil dans le cadre de l'élaboration du présent rapport s'est déroulée en trois temps. D'abord, lors de son assemblée plénière annuelle d'avril 2013, le Conseil, ses commissions et le Comité du rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014 ont entendu des conférenciers les entretenir de l'évaluation des politiques publiques en général et de l'évaluation du renouveau pédagogique au secondaire. À cette même occasion, le Conseil a organisé deux tables rondes, l'une pour le primaire et l'autre pour le secondaire et l'éducation des adultes. Elles étaient constituées d'enseignantes et d'enseignants, de conseillères pédagogiques et de conseillers pédagogiques, de membres de directions d'école, de parents et d'élèves.

De plus, des groupes de discussion avec des enseignantes et des enseignants ont été tenus à l'automne 2013 pour recueillir les points de vue des praticiens sur la mise en œuvre des réformes du curriculum et des programmes. Au total, ce sont près de 70 personnes qui ont participé aux entretiens sur divers aspects de la mise en œuvre de ces réformes. Les résultats de cette collecte de données sont intégrés à l'analyse de l'ensemble des mémoires et des audiences.

Notes méthodologiques sur les groupes de discussion

Caractéristiques des établissements retenus (neuf sites visités) :

- des établissements d'enseignement du primaire et du secondaire ainsi que des centres d'éducation des adultes ;
- des établissements d'enseignement francophones et anglophones ;
- un établissement d'enseignement privé ;
- des établissements d'enseignement situés en milieu urbain, semi-rural ou rural.

Critères de sélection du personnel enseignant participant :

- le volontariat ;
- des hommes et des femmes ;
- des années d'expérience variées (0-5 ans, 5-10 ans, 10-15 ans, 15 ans ou plus) ;
- des cycles d'apprentissage diversifiés, l'éducation des adultes, la FBC et la FBD ;
- des opinions favorables ou défavorables sur les deux réformes à l'étude.

Période des rencontres : du 25 septembre au 7 novembre 2013.

Thèmes de discussion :

- l'évolution du curriculum et des programmes d'études ;
- l'approche par compétences et l'évaluation ;
- la formation et les pratiques professionnelles ;
- le bilan et les perspectives d'avenir.

Codification et analyse des données :

- Le codage et l'analyse des groupes de discussion ont été effectués à l'aide du logiciel d'analyse qualitative NVivo 10.

Compte tenu du nombre restreint d'établissements et de personnes ayant participé à l'enquête, l'exercice ne peut prétendre à la représentativité ni à la généralisation. Toutefois, les groupes de discussion ont été l'occasion d'entendre de vive voix des enseignantes et des enseignants exprimer leurs préoccupations, leurs besoins et leurs espoirs quant à la suite de la mise en œuvre des réformes du curriculum et des programmes au secteur des jeunes et au secteur des adultes.

Enfin, à l'automne 2013, le Conseil a procédé à un important appel de mémoires auprès des principaux organismes nationaux d'éducation pour recueillir leurs points de vue sur l'état de la mise en œuvre des réformes du curriculum et des programmes, quinze ans après les États généraux sur l'éducation. Ce faisant, le Conseil avait le souci d'ancrer ses réflexions et son analyse de la situation dans l'action, là où se vivent les réformes au quotidien.

Au total, 56 organismes[31] ont répondu à l'appel du Conseil, ce qui correspond à un taux de participation de 72,7 %. Fait inédit, des associations étudiantes de la formation à l'enseignement ainsi que bon nombre d'associations disciplinaires ont répondu à l'invitation :

- 19,6 % des organismes participants appartiennent à la catégorie des gestionnaires ou des administrateurs ;
- 46,4 % appartiennent à la catégorie du milieu syndical ou des associations disciplinaires ;
- 7,2 % sont des organismes entièrement dédiés au secteur des adultes[32] ;
- 10,7 % sont des centres de recherche ou des organismes du milieu universitaire ;
- 16,1 % consistent en d'autres types d'organismes ;
- 93 % des répondants sont issus du milieu francophone et 7 %, du milieu anglophone ;
- 3,5 % viennent du secteur privé de l'enseignement.

Notes méthodologiques sur l'analyse des mémoires

L'analyse des mémoires a été effectuée avec le logiciel d'analyse qualitative NVivo 10. Chaque mémoire a été codé selon une grille d'analyse suffisamment étendue pour intégrer les propos d'organismes d'horizons divers. La synthèse et l'analyse des mémoires ont permis de raffiner les dimensions retenues.

À la suite de la réception des mémoires, le président du Conseil a tenu trois journées d'audiences privées[33] avec l'objectif d'approfondir quelques dimensions des points de vue de certains organismes sur les réformes du curriculum et des programmes. Les résultats de l'analyse des propos entendus au cours de ces audiences sont intégrés à ceux des mémoires.



31. La liste des organismes ayant déposé un mémoire se trouve à l'annexe 2.
32. Il faut toutefois noter que quelque 20 organismes ont répondu aux questions relatives aux réformes mises en œuvre au secteur des adultes.
33. La liste des organismes reçus en audiences privées est présentée à l'annexe 3.

ANNEXE 2
LISTE DES ORGANISMES AYANT DÉPOSÉ UN MÉMOIRE[34]

Alliance des professeures et professeurs de Montréal

Association d'éducation préscolaire du Québec

Association des commissions scolaires anglophones du Québec

Association des directeurs généraux des commissions scolaires anglophones du Québec

Association des directions générales des commissions scolaires

Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation du Québec

Association des étudiants et étudiantes du baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire

Association des étudiants et étudiantes en enseignement secondaire de l'Université Laval

Association étudiante d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire de l'Université du Québec à Montréal

Association mathématique du Québec

Association montréalaise des directions d'établissement scolaire

Association nationale des éditeurs de livres

Association pour l'enseignement de la science et de la technologie au Québec

Association provinciale des enseignantes et enseignants du Québec

Association québécoise des cadres scolaires

Association québécoise des éducatrices et éducateurs spécialisés en arts plastiques

Association québécoise des enseignantes et des enseignants du primaire

Association québécoise des enseignants de la danse à l'école

Association québécoise des intervenantes et des intervenants à la formation générale des adultes

Association québécoise des professeurs de français

Association québécoise des psychologues scolaires

Association québécoise des troubles d'apprentissage

Association québécoise du personnel de direction des écoles

Association québécoise en éthique et culture religieuse

Association québécoise pour l'enseignement en univers social

Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire

Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante

Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec

Centrale des syndicats du Québec

Comité d'orientation pédagogique du réseau scolaire anglophone du Québec

Commission scolaire de la Vallée-des-Tisserands

Confédération des syndicats nationaux

Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec

34. Le nombre total d'organismes diffère de celui présenté ici, car quelques-uns ont choisi de déposer un mémoire conjointement avec une autre organisation.

Faculté des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal
Fédération autonome de l'enseignement
Fédération des associations de musiciens éducateurs du Québec
Fédération des cégeps
Fédération des comités de parents du Québec
Fédération des commissions scolaires du Québec
Fédération des établissements d'enseignement privés
Fédération des professionnelles et professionnels de l'éducation du Québec
Fédération des syndicats de l'enseignement
Fédération du personnel de l'enseignement privé
Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec
Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement
Fondation Lucie et André Chagnon
Institut de coopération pour l'éducation des adultes
Mouvement québécois des adultes en formation
Office des personnes handicapées du Québec
Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec
Réseau des carrefours jeunesse-emploi du Québec
Société des professeurs d'histoire du Québec
Société pour le perfectionnement de l'enseignement
de l'anglais, langue seconde, au Québec
Table des responsables de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle
des commissions scolaires du Québec

ANNEXE 3
LISTE DES ORGANISMES REÇUS EN AUDIENCES PRIVÉES

Association des commissions scolaires anglophones du Québec

Association des directeurs généraux des commissions scolaires anglophones du Québec

Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation du Québec

Association montréalaise des directions d'établissement scolaire

Association québécoise du personnel de direction des écoles

Association québécoise des troubles d'apprentissage

Fédération autonome de l'enseignement

Fédération des comités de parents du Québec

Fédération des commissions scolaires du Québec

Fédération des établissements d'enseignement privés

Fédération des syndicats de l'enseignement

Institut de coopération pour l'éducation des adultes

Table des responsables de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle des commissions scolaires du Québec

ANNEXE 4
REMERCIEMENTS

Pour produire cet avis, le Conseil a consulté un certain nombre d'expertes et d'experts, de professionnelles et de professionnels de l'enseignement ainsi que d'informateurs-clés. Il tient à remercier chacune de ces personnes d'avoir accepté de partager ses connaissances.

LISTE DES CONFÉRENCIERS INVITÉS LORS DE L'ASSEMBLÉE PLÉNIÈRE DU CONSEIL TENUE EN AVRIL 2013

M. Simon Larose
Professeur titulaire
Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage
Faculté des sciences de l'éducation
Université Laval

M. Christian Maroy
Professeur titulaire
Département d'administration et fondements de l'éducation
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal
Titulaire de la Chaire de recherche du Canada en politiques éducatives

LISTE DES CONFÉRENCIÈRES ET DES CONFÉRENCIERS INVITÉS À DES RÉUNIONS RÉGULIÈRES DU CONSEIL

M. Robert Bisaillon
Sous-ministre adjoint à la retraite
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

M. Paul Inchauspé
Ex-président
Groupe de travail sur la réforme du curriculum

M. Michel D. Laurier
Professeur
Université d'Ottawa

Mme Pâquerette Gagnon
Directrice générale
Fédération des commissions scolaires du Québec

LISTE DES CONFÉRENCIÈRES ET DES CONFÉRENCIERS INVITÉS À DES RÉUNIONS RÉGULIÈRES DU COMITÉ DU RAPPORT SUR L'ÉTAT ET LES BESOINS DE L'ÉDUCATION 2014

M. Simon Larose
Professeur titulaire
Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage
Faculté des sciences de l'éducation
Université Laval

Mme Geneviève Leblanc
Directrice
Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

M. Michel Monette
Premier président
Comité-conseil sur l'évaluation des ressources didactiques

LISTE DES INTERVENANTES ET DES INTERVENANTS CONSULTÉS LORS DE L'ASSEMBLÉE PLÉNIÈRE DU CONSEIL TENUE EN AVRIL 2013

Table ronde du primaire

- Éric Chouinard, enseignant de sixième année, école La Visitation, Commission scolaire de Montréal
- Jérôme Demers, parent, Breakeyville, Commission scolaire des Navigateurs
- Janik Drapeau, conseillère pédagogique au primaire, Commission scolaire Kamouraska–Rivière-du-Loup
- Alexane Drolet, élève, école secondaire de la Camaradière, Commission scolaire de la Capitale
- Danielle Lacroix, directrice-conseil, Commission scolaire de l'Or-et-des-Bois

Table ronde du secondaire et de l'éducation des adultes

- Pierre Blanchette, directeur adjoint aux services éducatifs, Commission scolaire du Chemin-du-Roy
- Félix Deslauriers, élève (ancien de l'école secondaire Henri-Bourassa)
- Céline Hudon, conseillère pédagogique, centre Saint-Louis, Commission scolaire de la Capitale
- Hada Lopez, parent, externat Saint-Jean-Eudes
- Julie Martin, enseignante, école Beaurivage, Commission scolaire des Navigateurs
- Isabelle St-Hilaire, conseillère pédagogique de français, Commission scolaire de l'Énergie

LISTE DES INFORMATEURS-CLÉS CONSULTÉS SUR L'UN OU L'AUTRE ASPECT DU RAPPORT SUR L'ÉTAT ET LES BESOINS DE L'ÉDUCATION 2012-2014

- Avril Aitken, professeure, Université Bishop's
- Normand Bélanger, directeur général, Commission scolaire Pierre-Neveu
- Christie Brown, professionnelle, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
- Nathalie Canuel, conseillère pédagogique, Cégep de Lévis-Lauzon
- Monique Cloutier, conseillère pédagogique, Commission scolaire Pierre-Neveu
- Éric Frenette, professeur, Université Laval
- Nicole Gagnon, professionnelle retraitée du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
- Lise Ouellet, professionnelle, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
- George Singfield, Commission scolaire Western Québec
- Jacinthe Verret, enseignante au secondaire, Commission scolaire de la Capitale
- Mélanie Vigneault, enseignante au primaire, Commission scolaire de la Beauce-Etchemin



LISTE DES COMMISSIONS SCOLAIRES ET DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT DONT LE PERSONNEL ENSEIGNANT A COLLABORÉ AUX GROUPES DE DISCUSSION

- Collège Jésus-Marie de Sillery
- Commission scolaire de la Beauce-Etchemin
- Centre d'éducation des adultes Monseigneur-Beaudoin
- Commission scolaire de La Capitale
- Centre Saint-Louis
- Commission scolaire de la Côte-du-Sud
- École secondaire Bon-Pasteur
- Commission scolaire de Montréal
- École primaire Saint-André-Apôtre
- Commission scolaire des Navigateurs
- Centre d'éducation des adultes des Bateliers
- Commission scolaire des Phares
- École Élisabeth-Turgeon
- Commission scolaire English-Montréal
- Lester B. Pearson High School

BIBLIOGRAPHIE

Archambault, Jean, et France Dumais (2011). « Les cycles d'apprentissage dans les plans de réussite d'écoles primaires de Montréal », *Revue pour la recherche en éducation*, vol. 1, n° 4, p. 70-89.

Archambault, Jean, Pierre Lapointe et France Dumais (2012). « Les cycles d'apprentissage du primaire dans les plans stratégiques des commissions scolaires québécoises », *Éducation et francophonie*, vol. 40, n° 1, p. 138-159.

Assemblée nationale et Sénat (2005). *Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école (1)*, JORF n° 96 du 24 avril 2005, texte n° 1, réf. du 31 juillet 2014, http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000259787&dateTexte=&categorieLien=id.

Association canadienne d'éducation (2013). *Pour une culture partagée de l'évaluation en suisse romande*, réf. du 31 juillet 2014, http://www.cea-ace.ca/fr/education-canada/article/pour-une-culture-partagée-de-l'évaluation.

Bernet, Emmanuel, et Thierry Karsenti (2013). « Modes d'intégration et usages des TIC au troisième cycle du primaire : une étude multicas », *Éducation et francophonie*, vol. 41, n° 1, p. 45-69.

Boucher, Monique (2001). « Dossier : enseigner et apprendre dans une perspective culturelle », *Vie pédagogique*, vol. 118, p. 18-19.

Carpentier, Anylène (2010). *Étude de la mise en œuvre de la réforme du curriculum québécois du primaire, de 1997 à 2003*, thèse de doctorat, Montréal, Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Département d'administration et fondements de l'éducation, 509 p.

Centre de recherche sur l'intervention éducative et socioéducative (2009). *L'autonomie professionnelle des enseignants : un espace à définir et à conquérir*, réf. du 26 juillet 2014, http://www.criese.ca/Editos/edito_juin_2009.htm.

Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (2010). *L'éducation en Suisse : rapport 2010*, 292 p., réf. du 16 janvier 2014, http://www.skbf-csre.ch/fr/monitorage-de-leducation/rapport-2010/.

Chatzis, K. (1999). « De l'autonomie par l'indépendance à l'autonomie dans l'interaction », dans K. Chatzis, C. Mounier, P. Veltz et Ph. Zarifian, *L'autonomie dans les organisations : quoi de neuf ?*, Paris, L'Harmattan, p. 27-37.

Cherblanc, J., et D. Rondeau (2010). *La formation à l'éthique et à la culture religieuse : un modèle d'implantation de programme*, Québec, Presses de l'Université Laval, 260 p.

Commission des États généraux sur l'éducation (1996). *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996 : rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires : rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation*, Québec, La Commission, 90 p.

Commission du débat national sur l'avenir de l'école (2004). *Pour la réussite de tous les élèves*, rapport de la Commission, Paris, Documentation française, 158 p.

Communauté française de Belgique (1997). *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*, réf. du 24 juillet 2014, http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/21557_000.pdf.

Conseil national d'évaluation du système scolaire (2014). *Une évaluation scientifique indépendante pour la réussite de tous les élèves*, réf. du 30 juillet 2014, http://www.cnesco.fr/cycle-de-conferences/.

Conseil supérieur de l'éducation (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*, Québec, Le Conseil, 219 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2012). *Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès, de qualité et de continuité des services*, Québec, Le Conseil, 150 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2010). *Pour une évaluation au service des apprentissages et de la réussite des élèves*, Québec, Le Conseil, 95 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2008). *Rendre compte des connaissances acquises par l'élève : prendre appui sur les acteurs de l'école pour répondre aux besoins d'information des parents de leur communauté*, Québec, Le Conseil, 74 p.,

Conseil supérieur de l'éducation (2007a). *Les projets pédagogiques particuliers au secondaire : diversifier en toute équité*, Québec, Le Conseil, 86 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2007b). *Soutenir l'appropriation des compétences transversales et des domaines généraux de formation*, Québec, Le Conseil, 75 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2004). *Un nouveau souffle pour la profession enseignante*, Sainte-Foy, Le Conseil, 124 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2003). *L'appropriation locale de la réforme : un défi à la mesure de l'école secondaire*, Sainte-Foy, Le Conseil, 80 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2002). *L'organisation du primaire en cycles d'apprentissage : une mise en œuvre à soutenir*, Sainte-Foy, Le Conseil, 67 p.

Conseil supérieur de l'éducation (1999a). *Diriger une école secondaire : un nouveau contexte, de nouveaux défis*, Sainte-Foy, Le Conseil, 80 p.

Conseil supérieur de l'éducation (1999b). *Les enjeux majeurs des programmes d'études et des régimes pédagogiques*, Sainte-Foy, Le Conseil, 66 p., réf. du 19 juin 2013, http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/enjeux.pdf.

Conseil supérieur de l'éducation (1998). *Pour un renouvellement prometteur des programmes à l'école*, Sainte-Foy, Le Conseil, 59 p., réf. du 25 juin 2013, http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/ren-prom.pdf.

Conseil supérieur de l'éducation (1994). *Rénover le curriculum du primaire et du secondaire*, Sainte-Foy, Le Conseil, 116 p., réf. du 19 juin 2013, http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0397.pdf.

Conseil supérieur de l'éducation (1993). *Le défi d'une réussite de qualité : rapport annuel 1992-1993 sur l'état et les besoins de l'éducation*, Sainte-Foy, Le Conseil, 72 p.

Conseil supérieur de l'éducation (1983). *L'évaluation, situation actuelle et voies de développement : rapport 1982-1983 sur l'état et les besoins de l'éducation*, Sainte-Foy, Le Conseil, 132 p.

Conseil supérieur des programmes (2013). *Charte des programmes : charte relative à l'élaboration, à la mise en œuvre et au suivi des programmes d'enseignement ainsi qu'aux modalités d'évaluation des élèves dans l'enseignement scolaire*, Paris, Le Conseil, 12 p.

Corriveau, Annie, Marie-Pier Morin et Colette Deaudelin (2007). « Analyse didactique de situations d'enseignement-apprentissage en contexte d'évaluation formative en mathématiques : quelles différences depuis la mise en place du renouveau pédagogique au Québec ? » dans *CIEAEM 59 Congress* (23-29 juillet, Dobogókõ, Hongrie), p. 1-4.

Couture, Christine (2005). « Repenser l'apprentissage et l'enseignement des sciences à l'école primaire : une coconstruction entre chercheurs et praticiens », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 31, n° 2, p. 317-333.

Cyrenne, Diane, Simon Larose, Stéphane Duchesne, Sharon Smith et Marylou Harvey (2013). *Exploration des liens entre l'exposition au renouveau pédagogique, les perceptions des élèves et des parents et les connaissances, compétences et réussites des élèves : examen des deux premières cohortes*, Québec, 124 p.

Deniger, Marc-André, Jocelyn Berthelot et Gilles Roy (2005). « Décentralisation et nouvelle gouverne scolaire au Québec : le point de vue du personnel enseignant sur les conseils d'établissement », *Recherche et formation*, n° 49, p. 51-71.

Deslandes, Rollande, France Joyal et Marie-Claude Rivard (2011). « Représentations sociales des parents et des enseignants du secondaire à propos des compétences transversales », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 37, n° 2, p. 403-422.

Donnay, Jean (2001). « Chercheur, praticien même terrain ? », *Recherches qualitatives*, vol. 22, p. 34-53.

Draelents, Hugues (2009). *Réforme pédagogique et légitimation. Le cas d'une politique de lutte contre le redoublement*, Bruxelles, De Boeck, 456 p.

Fullan, Michael (2008). *The Six Secrets of Change: What the Best Leaders Do to Help Their Organizations Survive and Thrive*, San Francisco, Jossey-Bass, 176 p.

Gather Thurler, Monique (1993). « Entre recherche et pratique, le fameux fossé existe-t-il toujours ? », *Éducateur*, n° 22, p. 27-30.

Gauthier, Clermont, M'hamed Mellouki, Denis Simard, Steve Bissonnette et Mario Richard (2005). « Quelles sont les pédagogies efficaces ? Un état de la recherche », *Les cahiers du débat*, janvier, p. 3-48.

Giroud, Gillérion, et Lidislas Ntamakiliro (2010). *Réformer l'évaluation scolaire : mission impossible ?*, Bruxelles, Peter Lang, 264 p.

Groupe de travail sur la réforme du curriculum (1997). *Réaffirmer l'école : rapport du groupe de travail*, Québec, ministère de l'Éducation, 151 p.

Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire (1994). *Préparer les jeunes au 21e siècle : rapport*, Québec, ministère de l'Éducation, 45 p.

Haroun, Thierry (2014). « Les décideurs ne s'appuient pas assez sur les données de recherche », *Le Devoir*, 8 janvier 2005, réf. du 28 juillet 2014, http://www.ledevoir.com/societe/education/407597/education-les-decideurs-ne-s-appuient-pas-assez-sur-les-donnees-de-recherche.

Huberman, Michael (1992). « De la recherche à la pratique : comment atteindre des retombées "fortes" ? », *Revue française de pédagogie*, vol. 98, n° 98, p. 68-82.

Inchauspé, Paul (2008). *Pour une réécriture et une refonte du document de présentation du programme de formation du secondaire : notes à l'intention des responsables ministériels de la formation des jeunes*, 2 p.

Kahn, Sabine, et Bernard Rey (2008). « Injonctions politiques et pratiques enseignantes : le cas de la mise en place des cycles en Belgique et au Québec », dans Laurent Talbot, *Les pratiques d'enseignement : entre innovation et tradition*, Paris, L'Harmattan, p. 75-96.

Larouche, Hélène (2005). « Le double rôle de formatrice et de chercheuse : un point de rencontre pour concilier les besoins de la pratique et de la recherche », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 31, n° 2, p. 335-354.

Legendre, Marie-Françoise, et Joëlle Morrissette (2011). « L'évaluation des compétences en contexte scolaire : des pratiques négociées », *Journal Education, Sciences & Society*, n° 2, p. 120-132.

Legendre, Rénald (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3e édition, Montréal, Guérin, 1554 p.

Legendre, Rénald (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2e édition, Montréal, Guérin, 1500 p.

Lemay, Violaine (2009). *L'avènement du tri social en milieu scolaire : un impact douloureux pour l'enseignant contemporain*, document d'accompagnement.

Louis, Roland (2008). « Les limites du concept de compétence vu sous l'angle de l'évaluation », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, n° 3, p. 753-769.

March, James G., et Johan P. Olsen (2010). *Rediscovering Institutions: The Organizational Basis of Politics*, New York, Simon & Schuster, 325 p.

Meyer, John W., et Brian Rowan (1977). « Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony », *American Journal of Sociology*, vol. 83, n° 2, p. 340-363.

Ministère de l'Éducation (2004). *Abattage manuel et débardage forestier : secteur de formation 12 : foresterie et papier*, Québec, Le Ministère, 75 p.

Ministère de l'Éducation (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages : formation générale des jeunes, formation générale des adultes, formation professionnelle*, Québec, Le Ministère, 68 p.

Ministère de l'Éducation (2002a). *Échelles des niveaux de compétence, enseignement primaire*, Québec, Le Ministère, 125 p.

Ministère de l'Éducation (2002b). *L'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire : cadre de référence*, Québec, Le Ministère, 57 p.

Ministère de l'Éducation (2002c). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*, Québec, Le Ministère, 43 p.

Ministère de l'Éducation (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*, Québec, Le Ministère, 253 p., réf. du 19 juin 2013, http://www.mels.gouv.qc.ca/dftps/interieur/pdf/formation_ens.pdf.

Ministère de l'Éducation (1997a). *L'école, tout un programme : énoncé de politique éducative*, Québec, Le Ministère, 41 p.

Ministère de l'Éducation (1997b). *Prendre le virage du succès : plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*, Québec, Le Ministère, 55 p.

Ministère de l'Éducation (1993). *Faire avancer l'école – L'enseignement primaire et secondaire québécois : orientations, propositions, questions*, Québec, Le Ministère, 39 p.

Ministère de l'Éducation (1992). *Chacun ses devoirs : plan d'action sur la réussite éducative*, Québec, Le Ministère, 36 p.

Ministère de l'Éducation (1979). *L'école québécoise : énoncé de politique et plan d'action*, Québec, Le Ministère, 163 p.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2012). *Arts visuels : programme d'études préuniversitaires, 510.A0*, Québec, Le Ministère, 74 p.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2011a). *Cadre d'évaluation des apprentissages, éducation préscolaire*, Québec, Le Ministère.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2011b). *Cadre d'évaluation des apprentissages, français, langue d'enseignement, enseignement primaire*, Québec, Le Ministère.



Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2011c). *Cadre d'évaluation des apprentissages, français, langue d'enseignement, enseignement secondaire, premier et deuxième cycles*, Québec, Le Ministère.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2011d). *Formation générale des adultes : formation de base diversifiée*, Le Ministère.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2011e). *Progression des apprentissages au secondaire : français, langue d'enseignement*, Québec, Le Ministère.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2010). *Programme de la formation de base diversifiée pour les 3e, 4e et 5e secondaire*, version provisoire, Québec, Le Ministère, 54 p.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009a). *Échelles des niveaux de compétence, enseignement secondaire, 2e cycle, français, langue d'enseignement*, Québec, Le Ministère, 72 p.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009b). *Progression des apprentissages au primaire : français, langue d'enseignement*, Québec, Le Ministère, 93 p.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007a). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, deuxième cycle : parcours de formation générale, parcours de formation générale appliquée*, Québec, Le Ministère.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007b). *Programme de la formation de base commune*, Québec, Le Ministère.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007c). *Technologie de la production pharmaceutique : secteur de formation 11 : fabrication mécanique, programme d'études techniques, 235.C0*, Québec, Le Ministère, 104 p.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006a). *Échelles des niveaux de compétence, enseignement secondaire, 1er cycle*, Québec, Le Ministère, 99 p.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006b). *L'évaluation des apprentissages au secondaire, cadre de référence*, version préliminaire, Québec, Le Ministère, 136 p.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006c). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire*, Québec, Le Ministère, réf. du 3 août 2013, http://www.mels.gouv.qc.ca/dgfj/dp/programme_de_formation/primaire/pdf/prform2001/prform2001.pdf.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006d). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, premier cycle*, Québec, Le Ministère, réf. du 3 août 2013, http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/dp/programme_de_formation/secondaire/pdf/prform2004/chapitre001v2.pdf.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005). *Renouveler l'encadrement local en évaluation des apprentissages : guide à l'intention des écoles et des commissions scolaires*, Québec, Le Ministère 197 p.

Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles et ONE (2012). *La Fédération Wallonie-Bruxelles en chiffres*, Bruxelles, Le Ministère, 224 p.

Nadeau, R., et J. Desautels (1984). *Épistémologie et didactique des sciences*, Ottawa, Conseil des sciences du Canada.

Nguyen, Diem-Quyen, et Jean-Guy Blais (2007). « Approche par objectifs ou approche par compétences ? Repères conceptuels et implications pour les activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation au cours de la formation clinique », *Pédagogie médicale*, vol. 8, n° 4, p. 232-251.

Obin, Jean-Pierre, Claire Krepper, Caroline Veltcheff, Gilles Langlois, Roger-François Gauthier, Julien Maraval et Jean-Michel Zakhartchouk (2014). *Pour une école commune, du cours préparatoire à la troisième : un pas supplémentaire vers la démocratisation*, Terra Nova, 31 p., réf. du 31 juillet 2014, http://www.tnova.fr/sites/default/files/06032014%20-%20Ecole%20commune_0.pdf.

Péladeau, Normand, Jacques Forget et Françoys Gagné (2005). « Le transfert des apprentissages et la réforme de l'éducation au Québec : quelques mises au point », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 31, n° 1, p. 187-209.

Pelletier, Guy (dir.) (1998). *L'évaluation institutionnelle de l'éducation : défi, ouverture et impasse*, Montréal, Éditions de l'AFIDES, 167 p.

Perrenoud, Philippe (2003). « Six façons éprouvées de faire échouer une réforme scolaire » dans *La profession enseignante au temps des réformes* (19-21 novembre 2003, Université de Montréal).

Perrenoud, Philippe (2000a). *Du curriculum aux pratiques : question d'adhésion, d'énergie ou de compétence ?*, réf. du 28 juillet 2014, http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_28.html.

Perrenoud, Philippe (2000b). « L'évaluation des réformes scolaires : autopsie ou source de régulation ? » dans *Réguler, évaluer, décider dans les systèmes scolaires* (6-8 avril 2000, Lyon).

Perrenoud, Philippe (1998). « Évaluer les réformes scolaires, est-ce bien raisonnable ? », dans G. Pelletier (dir.) *L'évaluation institutionnelle de l'éducation*, Montréal, Éditions de l'AFIDES, p. 11-47.

Perrenoud, Philippe (1994). « L'ambiguïté des savoirs et du rapport au savoir dans le métier d'enseignant », *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude : savoirs et compétences dans un métier complexe*, Paris, ESF, p. 129-159.

Perrenoud, Philippe (1993). *Curriculum : le formel, le réel, le caché*, réf. du 29 juillet 2014, http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_21.html.

Potvin, Patrice, et Eric Dionne (2007). « Realities and Challenges of Educational Reform in the Province of Québec: Exploratory Research on Teaching Science and Technology », *McGill Journal of Education*, vol. 42, n° 3, p. 393-410.

Québec (2013). « Règlement sur le régime des études collégiales » dans *Lois refondues du Québec, chapitre C-29, r. 4*, Québec, Éditeur officiel du Québec, à jour au 1er octobre 2014.

Rey, Bernard, et Vincent Carette (2005). *Référentiels de compétences scolaires et outils d'évaluation de compétences : la situation en Communauté française de Belgique*, note pour l'Institut de recherche et de documentation pédagogique, 7 p.

Rey, Olivier (2014). « Entre laboratoire et terrain : comment la recherche fait ses preuves en éducation », *Dossier de veille de l'IFE*, n° 89, p. 1-28.

Rey, Olivier (2012). « Le défi de l'évaluation des compétences », *Dossier d'actualité veille et analyses*, n° 76, p. 1-18.

Roy, Gilles, et Marc-André Deniger (2001). *Enquête auprès des membres votants des conseils d'établissement des écoles du Québec : rapport final*, Québec, Université Laval, Université Laval, 222 p.

Royer, Denis (2006). *Du rôle des acteurs dans le processus d'élaboration de la politique éducative « L'école, tout un programme » : une analyse politique de la réforme du curriculum au Québec*, thèse de doctorat, Québec, Université Laval, Département des fondements et pratiques en éducation, 219 p.

Selznick, Philip (1957). *Leadership in Administration: A Sociological Interpretation*, Evanston, IL, Row Peterson, 162 p.

Shymansky, J.A. , et W.C. Jr. Kyle (1992). « Establishing a Research Agenda: Critical Issues of Science Curriculum Reform », *Journal of Research in Science Teaching*, vol. 29, n° 8, p. 749-778.

Slocum, Nikki (2003). *Participatory Methods Toolkit: A Practicioner's Manual*, Bruxelles, King Baudouin Foundation, Flemish Institute for Science and Technology Assessment, 166 p.

Sous-comité en évaluation des apprentissages en Montérégie (2007). « La différenciation et l'évaluation au primaire », *Éducation Canada*, vol. 53, n° 3, p. 30-35.

Suchman, Mark C. (1995). « Managing Legitimacy: Strategic and Institutional Approaches », *Academy of Management Review*, vol. 20, n° 3, p. 571-610.

Table de pilotage du renouveau pédagogique (2006). *Bilan de l'application du Programme de formation de l'école québécoise, enseignement primaire : rapport final*, Québec, Gouvernement du Québec, 158 p.

UNESCO-BIE (2012). *Données mondiales de l'éducation : Belgique (Communauté française)*, édition 2010-2011, réf. du 18 septembre 2013, http://www.ibe.unesco.org/fr.html.

Voyer, Brigitte, Monique Brodeur, Jean-François Meilleur et Sous-comité de la Table MELS-Universités sur la formation à l'enseignement à la formation générale des adultes (2012). *État de la situation en matière de formation initiale des enseignantes et des enseignants en formation générale des adultes et problèmes dans les programmes actuels de formation à l'enseignement au Québec : analyse, constats et pistes de solution*, document de travail, rapport final, Montréal, 197 p.

Wirthner, Martine (2007). « Bilan des réformes de l'évaluation du travail des élèves en Suisse romande », *Journal of Educational Measurment and Applied Cognitive Sciences*, vol. 1, n° 1, p. 1-16, réf. du 21 octobre 2013, http://www.admee2012.uni.lu/pdf2006/S5_6.pdf.

LISTE DES MEMBRES
DU COMITÉ DU RAPPORT SUR L'ÉTAT ET LES BESOINS DE L'ÉDUCATION 2014

Président

Édouard MALENFANT
Directeur général
Externat Saint-Jean-Eudes
Membre du Conseil supérieur de l'éducation

Membres

Diane ARSENAULT
Directrice générale (à la retraite)
Commission scolaire des Îles
Membre du Conseil supérieur de l'éducation

Catherine BEAUCHAMP
Doyenne (à la retraite)
École des sciences de l'éducation
Université Bishop's

Manon BERGERON (jusqu'en septembre 2013)
Directrice
Service de l'organisation scolaire
Commission scolaire de Montréal
Membre de la Commission de l'éducation des adultes et de la formation continue

André BERNIER
Enseignant (à la retraite)
Commission scolaire de Kamouraska–Rivière-du-Loup
Membre de la Commission de l'enseignement secondaire

Jean-François BOUCHARD
Directeur
École secondaire Henri-Bourassa
Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île

Sylvie CÔTÉ
Directrice
Centre Louis-Jolliet
Commission scolaire de la Capitale

Éloise LAVOIE
Enseignante à l'éducation préscolaire
École Saint-Bernard
Commission scolaire de la Capitale
Membre de la Commission de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire

Diane MIRON
Parent
Présidente de la Fédération des comités de parents du Québec (de 2002 à 2007)

Claude MIVILLE
Enseignant en cinéma et en histoire au secondaire
Commission scolaire des Navigateurs

Nathalie MORIN
Enseignante orthopédagogue
École primaire Saint-Sauveur
Commission scolaire de l'Or-et-des-Bois

Francine RICHARD
Coordonnatrice du Comité

LISTE DES MEMBRES
DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

Président
Claude LESSARD

Membres
Diane ARSENAULT
Directrice générale (à la retraite)
Commission scolaire des Îles

Hélène BOUCHER
Directrice
Services éducatifs
Éducation des adultes
et formation professionnelle
Commission scolaire des Navigateurs

Marc CHARLAND
Parent
Directeur général
Fédération des comités de parents du Québec

Pierre DORAY
Professeur
Centre interuniversitaire de recherche sur la
science et la technologie (CIRST)
Université du Québec à Montréal

Ollivier DYENS
Vice-recteur exécutif (études et vie étudiante)
Université McGill
Pavillon James (administration)

Keith W. HENDERSON
Consultant

Claire LAPOINTE
Professeure et directrice
Département des fondements et pratiques en
éducation
Faculté des sciences de l'éducation
Université Laval

Carole LAVALLÉE
Directrice des études
Cégep de Saint-Laurent

Édouard MALENFANT
Directeur général
Externat Saint-Jean-Eudes

Janet MARK
Coordonnatrice du Service Premières Nations
Campus de Val-d'Or
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Louise MILLETTE
Professeure agrégée
Département des génies civil,
géologique et des mines
École Polytechnique de Montréal

Christian MUCKLE
Président
Directeur général (à la retraite)
Cégep de Trois-Rivières

Louise PARADIS
Commission scolaire du Lac-Saint-Jean
Cadre
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

J. Kenneth ROBERTSON
Directeur général
Champlain Regional College

Édouard STACO
Parent
Directeur des ressources technologiques
Cégep de Saint-Laurent

Joanne TEASDALE
Enseignante
Responsable pédagogique
du projet radio au primaire
École Saint-André-Apôtre
Commission scolaire de Montréal

Amine TEHAMI
Consultant international

Alain VÉZINA
Directeur général
Commission scolaire des Affluents

Membres adjoints d'office
Pierre BOUTET
Sous-ministre adjoint à l'enseignement supérieur
Ministère de l'Enseignement supérieur,
de la Recherche et de la Science

Nicole LEMIEUX
Sous-ministre adjointe aux politiques
et au soutien à la gestion
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

Secrétaire générale
Lucie BOUCHARD

Édité par le Conseil supérieur de l'éducation
1175, avenue Lavigerie, bureau 180
Québec (Québec) G1V 5B2
Tél. : 418 643-3850
www.cse.gouv.qc.ca



Conseil supérieur
de l'éducation
Québec

50-0199