

LA RÉFORME DU CURRICULUM ET DES PROGRAMMES, QUINZE ANS APRÈS LES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION

Mémoire présenté au

Conseil supérieur de l'éducation,
dans le cadre de sa consultation, par

l'Alliance des professeures et professeurs de Montréal

Octobre 2013

— ALLIANCE
DES PROFESSEURES
ET PROFESSEURS
DE MONTRÉAL —



INTRODUCTION

En juin 2013, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) informait l'Alliance qu'il souhaitait examiner, dans son rapport 2014, la question de **la réforme du curriculum et des programmes d'études, quinze ans après les États généraux sur l'éducation**. Pour enrichir sa réflexion et l'élaboration de son rapport, le Conseil sollicitait l'aide de divers acteurs de la société québécoise concernés par la thématique de l'étude.

La qualité de l'instruction donnée dans les écoles publiques du Québec est une préoccupation quotidienne pour l'Alliance des professeures et professeurs de Montréal, et ce depuis sa fondation il y a presque 100 ans. C'est donc avec intérêt que nous avons décidé de répondre à l'appel de mémoire du CSE. D'autant plus que l'Alliance avait participé activement aux États généraux sur l'éducation en 1996 et a depuis régulièrement interpellé le gouvernement québécois sur les dérives qui en ont découlé.

Dans son mémoire, l'Alliance entend démontrer pourquoi l'école publique a tant été mise à mal et continue de l'être depuis les balbutiements de la réforme qui a suivi les États généraux. Pour ce faire, nous rappellerons les positions que nous avons présentées en 1996 et qui continuent de guider nos interventions sur les questions touchant l'instruction et l'école publique québécoise. Nous reviendrons aussi sur les conclusions de la Commission des États généraux de même que sur leur mutation en réforme psychopédagogique. Enfin, avant de conclure avec les recommandations de l'Alliance, nous analyserons les effets de la réforme sur la réussite et la persévérance scolaire des élèves ainsi que ses conséquences à l'éducation des adultes.

1. RAPPEL DES REVENDICATIONS DE L'ALLIANCE LORS DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION

L'Alliance des professeures et professeurs de Montréal a été parmi les premiers à réclamer la tenue d'États généraux sur l'éducation, constatant la crise qui sévissait dans le système d'éducation, particulièrement mise en évidence par le taux de décrochage inacceptable qui remettait en question le caractère démocratique de notre système d'enseignement.

Dans son mémoire déposé en mai 1995 à la Commission des États généraux sur l'éducation, l'Alliance traitait des facteurs expliquant le décrochage scolaire en rappelant qu'on allait devoir tenir compte de la réalité montréalaise caractérisée notamment par la pauvreté, l'intégration des allophones et la pluriethnicité. Les difficultés économiques, particulièrement en milieu urbain, nous amenaient à conclure que la lutte au décrochage devait nécessairement passer par la lutte à la pauvreté. Les perspectives limitées d'emploi, l'effritement de l'encadrement familial, les pressions résultant de sollicitations multiples dans notre société de consommation, les nouveautés technologiques de l'époque (jeux vidéo, internet, appareils multimédias, etc.) étaient autant de facteurs externes à l'univers scolaire ayant une incidence sur le décrochage, mais qui ne pouvaient expliquer entièrement le phénomène. D'autres facteurs inhérents à notre système d'éducation étaient clairement identifiables. L'Alliance mentionnait alors les programmes implantés depuis les années 80, la détérioration générale des services à la suite de

compressions budgétaires, la dégradation des conditions de travail du personnel enseignant, l'intégration parfois « sauvage » des élèves en difficulté et le manque de temps accordé aux élèves allophones pour un apprentissage adéquat du français. Nous reprenons dans les lignes qui suivent quelques obstacles à l'accès pour tous à une instruction de qualité.¹

L'Alliance insistait, c'est toujours le cas aujourd'hui, sur le caractère fondamental de la transmission des connaissances : « la connaissance dont il est question n'est pas un fourre-tout dans lequel chacun peut piger ce qui fait son affaire. Il s'agit du savoir qui s'est historiquement organisé dans les grandes disciplines, ce sont des connaissances structurées qui tirent leur efficacité de la cohérence de leur organisation. (...) La transmission des connaissances doit être la base des programmes scolaires. (...) le contenu des disciplines et l'organisation logique desdits contenus ne peuvent faire l'objet d'aménagements locaux. »

1.1. Le programme de français

Déjà en 1995, l'Alliance déplorait que le programme de français, basé sur une approche communicative, ne laissait que peu de temps à l'enseignement du vocabulaire, de la grammaire et de la syntaxe et ne permettait pas leur enseignement d'une manière structurée. « On distribue donc des connaissances (grammaire, syntaxe) d'une manière morcelée, au hasard des besoins de la situation de communication, d'une manière anarchique, sans hiérarchie des connaissances, sans progression. » Ces observations s'appliquent tout aussi bien au programme de français actuel. Comme pour les autres programmes basés sur la méthode inductive, leurs promoteurs croyaient que « l'enfant finirait par comprendre et formulerait lui-même la règle. » Cela impliquant que chaque élève développe par lui-même les habiletés et connaissances inscrites aux programmes.

1.2. La promotion automatique

Par ailleurs, l'Alliance constatait déjà, avant même la réforme de 2000, que la promotion de l'élève se faisait pratiquement de façon automatique d'un degré à l'autre, amplifiant les écarts entre les élèves et rendant encore plus ardue la tâche de l'enseignant devant composer, dans des classes de plus en plus hétérogènes, avec de nombreux retards pédagogiques observés chez leurs élèves. À ce sujet, l'Alliance exprimait clairement la nécessité de disposer, à la fin de chaque année scolaire, d'un portrait précis des acquis et des retards de chaque élève afin de prendre les bonnes décisions pour le soutenir dans son cheminement scolaire. Le système alors en vigueur faisait en sorte qu'un grand nombre d'élèves intégraient le secondaire sans la préparation nécessaire à leur réussite, ce qui les condamnait de façon dramatique au décrochage scolaire.

1.3. La sélection des élèves

Parmi les autres éléments significatifs soumis lors de ces États généraux, l'Alliance réclamait une école ouverte, sans discrimination : « L'égalité des chances passe par la réussite du plus grand nombre, dans une école publique commune, laïque, sans

¹ Les citations de la section 1 du présent document proviennent toutes du mémoire soumis par l'Alliance des professeures et professeurs de Montréal à la Commission des États généraux sur l'éducation en 1995.

sélection. » Nous proposons donc de cesser le financement public de l'école privée. De plus, nous déplorons le caractère sélectif de certains projets éducatifs issus des changements introduits par la loi 107. Cette pratique s'inscrivait, selon nous, en contradiction avec le concept d'école commune et publique de qualité puisqu'elle conduisait à l'exclusion des élèves qui ne répondent pas aux exigences particulières du projet. « Nous nous opposons à une décentralisation du système d'enseignement qui mène à l'éclatement et à l'émiettement du réseau scolaire, à l'école à la carte, à l'école PME au service de ses clients. » Rappelons qu'en 1995, dans la grande région de Montréal, un élève sur trois fréquentait une école secondaire sélective, publique ou privée. Une telle sélection fait en sorte que se concentre dans les classes « ordinaires » du réseau public un grand nombre d'élèves en difficulté d'apprentissage ou de comportement.

1.4. Les programmes nationaux

Quant aux programmes nationaux, nous affirmions que « seul un diplôme national d'études, au secondaire et au collégial, peut donner les garanties d'égalité. Cependant, pour que ce diplôme soit de même valeur partout, il faut que la qualité de celui-ci soit assurée par une grille-matières nationale et obligatoire qui fixe les temps d'enseignement et le contenu des programmes nationaux. » Évidemment, dans ce cadre, l'enseignant doit pouvoir exercer son autonomie professionnelle en choisissant ses méthodes pédagogiques pour atteindre les objectifs fixés par les programmes.

1.5. Conditions de travail des enseignants

Enfin, dans son mémoire, l'Alliance affirmait que l'amélioration des conditions de travail des enseignants est nécessaire pour assurer un enseignement de qualité. La réduction du nombre d'élèves par classe, une meilleure sécurité d'emploi, un meilleur salaire et le respect de l'autonomie professionnelle demeurent des facteurs essentiels à l'amélioration des conditions d'apprentissage.

2. RAPPEL DES CONCLUSIONS DES ÉTATS GÉNÉRAUX

Dans l'ensemble, la Commission des États généraux sur l'éducation faisait consensus sur ce qu'il convenait de faire pour améliorer notre système scolaire :

- Remettre l'école sur les rails en matière d'égalité des chances. La commission estimait que l'on devait viser un objectif de 85 % de diplomation avant l'âge de 20 ans pour l'ordre secondaire (DEP ou DES). Rappelons que seulement 69 % des élèves obtenaient le DES ou le DEP avant l'âge de 20 ans en 1993-1994. La commission recommandait une vigilance particulière quant à la réussite des garçons;
- Étendre et améliorer l'offre de services à la petite enfance;
- Restructurer les curriculums du primaire et du secondaire pour en rehausser le niveau culturel;
- Consolider la formation professionnelle et technique;
- Garantir un financement pour permettre l'atteinte des finalités éducatives (8,5 % du PIB). Sur ce point, l'objectif est loin d'avoir été atteint : au Québec, en 2008-2009, la

part du produit intérieur brut (PIB) consacrée à l'éducation était estimée à 7,7 %² alors qu'en 1982, elle était de 9,3 %³.

De plus, la commission croyait qu'il était urgent de mettre fin à la stratification des écoles primaires et secondaires en accordant la priorité à la relance des écoles publiques ouvertes à tous. Il était donc proposé d'imposer un moratoire sur l'ouverture d'établissements privés subventionnés et de réduire progressivement les subventions accordées à ce réseau. Enfin, les écoles publiques ne devraient plus s'adonner à des pratiques de sélection. Sans pour autant éliminer la diversification, il fallait éliminer l'école à deux vitesses dans le réseau public.

On insistait aussi sur une formation de base commune jusqu'à la fin de la 3^e secondaire. Les États généraux concluaient, tout comme l'Alliance, qu'une attention toute particulière devait être portée à la situation des écoles publiques montréalaises et à ses problématiques spécifiques qui exigent du soutien autant pédagogique que financier : indice élevé de défavorisation, forte concentration des communautés culturelles.

En ce qui concerne la situation des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA), les États généraux avaient très bien identifié les conditions dans lesquelles l'intégration de ces élèves, dans une diversité de formules, pouvait se réaliser : dépistage précoce, évaluation juste, objectifs raisonnables, plan d'intervention, prise en compte de l'expertise des intervenants, disponibilité des ressources humaines et financières, meilleurs services pour ceux qui sont en difficulté à l'éducation des adultes.

Le Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation soulignait aussi l'importance d'accorder une plus grande autonomie aux équipes enseignantes notamment dans l'aménagement de la tâche, de l'utilisation du temps de présence des enseignants, de l'organisation des activités et de l'évaluation des apprentissages.

Il est généralement convenu que les conclusions des États généraux sur l'éducation reflétaient l'atteinte d'un réel et vaste consensus au sein de la société québécoise, portant notamment sur l'enrichissement des curriculums et mettant l'accent sur un enseignement de base de qualité. Ce n'est pas faux quant à ces grands principes. Par contre, d'un point de vue pédagogique, la réalité est différente. Bien sûr, la refonte des curriculums du primaire et du secondaire était une nécessité. « Seuls des curriculums riches et équilibrés et des programmes structurés permettant d'acquérir les savoirs essentiels feront de l'école un lieu d'apprentissage et d'initiation à la culture. »⁴ Or, dans ce vaste consensus, il n'était nullement question d'approches pédagogiques particulières. En déclenchant les travaux, le ministre de l'Éducation de l'époque, monsieur Jean Garon, souhaitait de la Commission des États généraux une consultation qui « aboutirait à un petit nombre de consensus pratiques sur des sujets précis, comme l'intégration des décrocheurs ou la déconfessionnalisation des écoles »⁵. Il avait d'ailleurs nommé sur cette commission une majorité de non-spécialistes. Pourtant, le coprésident des États généraux, monsieur Robert Bisaillon, alors président du Conseil supérieur de l'éducation, a convaincu la nouvelle ministre de l'Éducation, madame Pauline Marois, de modifier le

² *Indicateurs de l'éducation*, MELS, 2011

³ CÔTÉ, Louis et al., *Place, rôle de l'État et participation citoyenne. Texte de base pour le groupe de discussion*, Montréal, L'Observatoire de l'administration publique - ENAP, avril 2005

⁴ *Rapport final de la Commission des états généraux sur l'éducation*, MELS, p. 6

⁵ PRUD'HOMME, Julien, dans COMEAU, Robert et al., *Contre la réforme pédagogique*, p. 130

mandat de la commission pour lui permettre de paver la voie à une réforme exhaustive et fondamentale, « comme le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) l'avait toujours envisagé. »⁶ C'est ce virage qui a détourné la Commission des États généraux de ses orientations consensuelles, ce qui a amené une réécriture psychopédagogique de la réforme pilotée par monsieur Paul Inchauspé. Robert Bisailon et Paul Inchauspé, devenus respectivement sous-ministre de l'Éducation et responsable du Comité sur les programmes, ont ainsi pu réinterpréter les conclusions des États généraux selon leur vision particulière de l'école. La commissaire Céline St-Pierre a d'ailleurs exprimé clairement son malaise par rapport à ce détournement des États généraux : « Cela ne vient pas de nous [...] Cela ne vient pas des États généraux [...] Nous n'avons pas établi de compétences attendues, encore moins proposé que l'évaluation porte sur l'acquisition de ces compétences. »⁷

3. LES FONDEMENTS DE LA RÉFORME DE L'ÉDUCATION

La réforme est probablement l'exemple parfait du dirigisme pédagogique. Elle illustre bien jusqu'où peut aller la logique technocratique en éducation. Après plus de 15 ans d'essais et d'erreurs, surtout d'erreurs, il faut se rendre à l'évidence que l'approche constructiviste par compétences n'a rien réglé du principal défi qui se posait au lendemain des États généraux : l'augmentation continue du nombre de décrocheurs scolaires.

Quoiqu'on en dise, actuellement, à la Commission scolaire de Montréal (CSDM), 15 ans après la Commission des États généraux sur l'éducation, cinq élèves sur dix n'obtiennent ni diplôme ni qualification à l'intérieur du parcours prévu de cinq ans au secondaire.⁸

Bien que nous souscrivons à l'importance de combattre le décrochage scolaire et de favoriser la réussite de nos élèves, nous n'adhérons pas à la solution miracle de la réforme scolaire mise de l'avant par les grands penseurs non issus du milieu de l'éducation et par conséquent, complètement déconnectés de la réalité quotidienne vécue en classe.

Les concepteurs de la réforme avançaient trois thèses sur lesquelles tout l'édifice repose. D'abord, on redéfinit le savoir comme étant des structures cognitives activement construites par le sujet dans son expérience. C'est la définition du constructivisme. Ensuite, on définit l'apprentissage comme étant l'action d'organiser les structures cognitives et d'en créer des nouvelles, ce qui suppose, selon ces théoriciens, une pédagogie de projets et de découvertes. Cette position s'appuie sur le postulat des constructivistes qui nient la possibilité même de transmission des connaissances, de leur enseignement systématique. Enfin, on articule l'ensemble du système d'éducation (programmes pédagogiques, formation des maîtres, enseignement, évaluation, etc.) autour du développement de compétences, incluant les compétences dites transversales.

Pourtant ces thèses n'ont que très peu, voire pas du tout, d'assises dans la recherche scientifique, qui tend plutôt à les contredire. Nous comprenons donc que les

⁶ PRUD'HOMME, Julien, dans COMEAU, Robert et al., *Contre la réforme pédagogique*, p. 130

⁷ GOSSELIN, Gabriel et LESSARD, Claude, *Les deux principales réformes de l'éducation du Québec moderne. Témoignages de ceux et celles qui les ont initiées*, p. 361

⁸ *Diplomation et qualification par commission scolaire au secondaire*, Édition 2013, MELS, tableau 1

réformateurs se sont appuyés sur des « travaux le plus souvent hautement spéculatifs, abusant d'un vocabulaire abscons, convoquant arbitrairement et artificiellement des théories philosophiques, psychologiques, épistémologiques et autres, souvent fumeuses, mais ignorant jusqu'à l'existence de travaux et recherches crédibles qu'ils contredisent pourtant tout en méprisant les faits, l'évaluation et la mise à l'épreuve empirique. »⁹ Les tenants de la réforme ont choisi d'ignorer les études qui démontrent que « l'instruction systématique, la présentation ordonnée des savoirs, la correction des erreurs par l'enseignant, la répétition, l'appel à la mémoire, le développement d'automatismes, la connaissance et la maîtrise d'un grand nombre de faits, l'exercice, sont autant d'éléments indispensables de l'apprentissage et de la compréhension, et sont les incontournables préalables à l'atteinte de ces grands et nobles objectifs que disent viser les réformateurs, mais en faisant l'économie de ces détours : la pensée critique, la créativité, l'autonomie. »¹⁰

À une pédagogie désincarnée et idéologique, il convient de répondre par l'entremise de l'expérience quotidienne de la pratique enseignante, certes dans toute sa complexité et ses contradictions, mais également exempte des a priori et des dogmes de la réforme. Au quotidien, l'Alliance et ses membres n'ont pu que constater que, malgré toute la bonne volonté et les grands efforts des enseignantes et enseignants pour tenter de mettre en pratique le recours constant aux fameuses tâches complexes, contextualisées et signifiantes, l'application de cette seule approche ne fonctionne pas.

Le rôle du personnel enseignant ne doit pas se limiter à une fonction d'accompagnateur comme le propose l'approche socioconstructiviste, surtout à la lumière des nombreuses études scientifiques, par exemple le projet « *Follow Through* »¹¹, qui démontrent clairement que les élèves bénéficiant d'un enseignement explicite, conduit par des enseignants qui ont recours à des pratiques pédagogiques structurées, « *direct instruction* », obtiennent de bien meilleurs résultats que ceux qui sont dans des classes où s'appliquent des approches pédagogiques centrées uniquement sur l'élève, comme celle du socioconstructivisme, mises de l'avant par la réforme. Cela est encore plus vrai pour les enfants de milieux défavorisés. D'ailleurs, aucune recherche empirique n'aurait démontré l'efficacité des pratiques d'enseignement qui s'appuient sur la base du paradigme de l'élève et de son apprentissage individuel dans un contexte où l'on ne tient pas compte de la composition du groupe dans lequel il évolue ni des défis que cela représente en situation d'enseignement.

⁹ BAILLARGEON, Normand, « La mort dans l'âme : la réforme et la recherche », *Revue Argument*, Automne 2006 - Hiver 2007

¹⁰ idem, p. 144-145

¹¹ « Le projet *Follow Through* est une étude longitudinale réalisée sur une période de dix ans auprès de 352 000 élèves américains. Cette recherche empirique constitue la plus vaste expérimentation à grande échelle jamais effectuée dans le domaine de l'éducation en Occident. Son objectif était de comparer et d'analyser l'efficacité d'une vingtaine d'approches pédagogiques utilisées auprès d'élèves venant de milieux socio-économiquement faibles. L'expérimentation a été réalisée auprès d'enfants de la maternelle et des trois premières années du primaire. » RICHARD, Mario et BISSONNETTE, Steve, « Le danger qui guette la réforme de l'éducation québécoise : confondre les apprentissages scolaires avec les apprentissages de la vie », *Vie Pédagogique*, n°123, avril-mai 2002, p. 45 à 49

En effet, le constructivisme de la réforme fait fi de l'importance de prendre en compte le contexte, la réalité et les contraintes de l'enseignement : un temps déterminé, un espace contrôlé, un programme précis, des apprentissages déterminés, des résultats à atteindre et un groupe à gérer. Les approches centrées sur l'élève postulent à tort que les apprentissages scolaires devraient s'acquérir naturellement, par expérimentation et découverte, comme ceux de la vie quotidienne. Il s'agit là d'une confusion qui explique en grande partie les failles pour ne pas dire la faillite de la réforme.

Comme le mentionne Gérald Boutin, professeur au département d'éducation et formation spécialisée de l'Université du Québec à Montréal, « ce n'est pas tout de savoir comment apprendre, encore faut-il apprendre quelque chose ». En fait, au lieu d'une réelle réforme des curriculums, dont on avait bien besoin, les enseignantes et les enseignants ont dû composer avec une réforme de la pédagogie axée sur le développement personnel de l'élève et de son comportement au détriment de la transmission systématique du savoir de l'enseignant vers l'élève.

4. RÉFORMES DU CURRICULUM ET DES PROGRAMMES AU PRÉSCOLAIRE, AU PRIMAIRE ET AU SECONDAIRE

« *Introduire plus de rigueur à l'école. L'école doit être exigeante, si elle veut amener les élèves à la réussite : ses exigences doivent être connues et doivent être admises des élèves, du personnel enseignant et des parents. »*

Cette citation n'est pas issue d'un document de l'Alliance. Elle est plutôt tirée du document du ministère de l'Éducation publié en 1997, *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative. Prendre le virage du succès. L'examen attentif des faits* démontre malheureusement que la réforme qui a suivi cet énoncé de politique éducative a été le « triomphe de la réussite à tout prix », incluant la promotion d'élèves dont les acquis insuffisants les condamnaient à l'échec et au décrochage. Cette réforme pédagogique « suppose que la réussite scolaire est fonction du rehaussement de l'estime de soi des élèves par l'emploi de méthodes d'enseignement et d'évaluation visant à ménager l'estime de ces derniers, comme la disparition des bulletins chiffrés, du redoublement et des classes spéciales pour élèves en difficulté d'apprentissage. »¹² Ce parti pris idéologique a favorisé l'intégration au-delà de toutes autres formes de considérations. Pourtant, dans la réalité, en diminuant les exigences, on finit par renvoyer aux élèves une image dépréciée d'eux-mêmes et du système scolaire. La pensée magique mise de l'avant par les « novateurs » de la réforme, qui permettrait de résoudre tous les problèmes, n'a en fait rien réglé. Comme solution au taux élevé d'échec scolaire, le ministère de l'Éducation a opté pour le camouflage des difficultés et de l'échec, affirmant du même souffle que l'apprentissage est un processus en constante évolution et que l'échec nuit à l'estime de soi.

4.1. Les écoles sélectives

La mouvance néolibérale n'est pas étrangère au fait que l'élite soit choisie pour être formée dans les écoles privées ou dans les projets particuliers sélectifs des écoles publiques alors qu'aux autres, on offre la classe ordinaire, les discours égalitaristes, la fausse réussite et les diplômés à rabais, constituant ainsi une école à deux

¹² CHEVRIER, Marc et al, *Par-delà l'école-machine*, p. 20

vitesse. Que ce soit par la mise sur pied d'un système fondé sur le développement des compétences transférables dans la vie professionnelle ou par l'offre du parcours de formation axée sur l'emploi au secondaire, on assiste à un partage inéquitable de la richesse que représente le savoir et par conséquent, des chances de s'épanouir à titre de citoyen à part entière.

Diplomation et qualification après 5 ans pour les élèves des cohortes de 2003 à 2006 (en pourcentage) ¹³

Année	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007
Réseau public	55,6	57,5	58,3	57,3
CSDM	43,3	46,0	45,3	46,4
Établissements privés	85,2	86	86,6	87

À la consultation du tableau ci-dessus, il est facile de constater l'écart énorme du taux de diplomation et de qualification entre les écoles du réseau public et de celles du réseau privé, soit 28% en faveur du réseau privé pour la cohorte d'élèves de 2006 pour le secondaire. Et si dans le réseau public nous avons des résultats distincts pour les projets particuliers sélectifs et les classes ordinaires, nous craignons que les statistiques de ces dernières soient encore plus catastrophiques pour les élèves des classes ordinaires. Il y a aussi lieu de se demander si l'écart ne serait pas plus dramatique si ces statistiques tenaient uniquement compte de l'obtention du DES en 5 ans.

4.2. Le redoublement et l'intégration des EHDAA

L'application limitée du redoublement au cours des dernières années, l'apprentissage par cycle, la résistance d'appliquer un système efficace de dépistage précoce des élèves à risque ainsi que l'intégration massive des EHDAA en classe ordinaire favorisent, à l'intérieur d'une même classe, les disparités entre les niveaux d'apprentissage des élèves et la diversité de leurs difficultés. Dans un tel type de classe, il semble n'y avoir nul autre choix que d'utiliser la différenciation pédagogique. Les enseignantes et enseignants, en plus de faire face à ces diverses problématiques, doivent composer avec des classes surpeuplées. La différenciation pédagogique comporte ses limites et devient, dans ce contexte, une approche inefficace en classe dite ordinaire. C'est extrêmement difficile pour le personnel enseignant, malgré son expertise et toute sa bonne volonté, de multiplier ses approches d'enseignement en tenant compte du niveau réel des élèves, de leur bagage de connaissances, en plus des besoins particuliers de chacun, et ce, en

¹³ *Diplomation et qualification par commission scolaire au secondaire*, Édition 2013, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, mai 2013, tableau 1

l'absence quasi complète de soutien et de ressources d'aide pour faire face à un maximum d'élèves sans considération pour ceux qui sont à risque. Inévitablement, les conditions d'apprentissage se détériorent pour tous les élèves.

4.3. L'évaluation

L'évaluation des apprentissages basée sur les compétences, en plus d'être subjective, exige énormément de temps. En plus de prévoir les situations d'apprentissage et d'évaluation pour l'ensemble du groupe, les enseignantes et enseignants doivent cerner les méthodes d'évaluation qui seront les plus appropriées pour chacun des élèves en difficulté, modifier les situations d'apprentissage, produire du matériel didactique supplémentaire ainsi que de nouveaux outils d'évaluation adaptés. Cette différenciation de l'évaluation vide celle-ci de son sens et constitue une surcharge de travail importante pour les enseignantes et enseignants.

Cibler le type d'évaluation le mieux adapté pour répondre au profil d'apprentissage de chaque élève nécessite des connaissances sur les différentes difficultés d'adaptation et d'apprentissage ainsi qu'une recherche de solutions pour y remédier. Ce genre de spécialité relève normalement du secteur de l'adaptation scolaire. En ce sens, nous estimons que le ministère fait fausse route lorsqu'il cherche à adapter le contenu des programmes de formation des enseignantes et enseignants du secteur régulier à celui des programmes en adaptation scolaire. Ces programmes qui visent l'enseignement auprès des élèves présentant des difficultés particulières s'adressent à des enseignantes et enseignants qui choisissent de travailler auprès de ceux-ci dans un contexte de classe spécialisée ou d'enseignement orthopédagogique.

4.4. Des changements à la pièce et incomplets

Depuis les tout débuts de la réforme, l'Alliance n'a eu de cesse de réclamer des changements devant la catastrophe pressentie. Au fil du temps, les fondements mêmes de la réforme n'ont jamais été remis en question par les autorités, qui n'ont consenti qu'à « certains réajustements ». Ces changements obtenus de peine et de misère ont marqué de relatives améliorations (réécriture du programme commandée par le ministre Legault, réinstauration partielle du redoublement, bulletin en pourcentages à la signification nébuleuse, annualisation incomplète des contenus, élimination du bilan de cycle, etc.), sans toutefois régler la base même du problème : le changement de paradigme dicté par la réforme a imposé des stratégies d'enseignement désormais centrées sur l'élève plutôt que sur l'enseignant (paradigme de l'apprentissage). Cela a constitué une erreur monumentale et malheureusement, ce ne sont pas les réajustements mineurs apportés depuis qui permettront de corriger réellement la situation actuelle de l'école publique québécoise.

4.5. La formation des maîtres

Sans compter qu'en amont de l'implantation du *Renouveau pédagogique*, dès 1994, une autre réforme avait lieu : la réforme de la formation des maîtres. Ce nouveau programme de formation rendait l'embauche des futurs profs du primaire et du secondaire conditionnelle à un baccalauréat de quatre ans et s'articulait essentiellement autour de cours de didactique et de psychopédagogie. Les savoirs

disciplinaires deviennent alors secondaires dans cette formation. À titre d'exemple, en 2006, les cours d'histoire à l'Université de Montréal ne comptent que pour 35 % des crédits que comporte la formation d'enseignants en histoire. Nous assistons donc à la création d'une génération d'enseignants qui, faute de formation disciplinaire solide, se voient contraints d'ajuster leur pratique autour de l'approche par compétences prônée par les facultés d'éducation. Certains prétendent que cette approche favorise l'autonomie et la professionnalisation des enseignants. Au contraire, plutôt que de former des spécialistes disciplinaires en même temps que des pédagogues, on ne forme plus que des applicateurs d'un modèle unique articulé autour des fameuses 12 compétences professionnelles, déposant ainsi les enseignantes et enseignants de leur expertise dans leur matière.

5. EFFETS DE LA RÉFORME QUANT AUX RÉSULTATS DES ÉLÈVES

En 1999, l'étude TEIMS-99 (test international comparant les performances des élèves de plusieurs pays) démontrait que les élèves québécois obtenaient le 6^e meilleur résultat (après 5 pays asiatiques) en mathématiques. En science, les élèves québécois étaient au 5^e rang. Une autre étude internationale du même genre, PISA 2000, démontrait que le Québec était en 4^e place en lecture et en 2^e place en mathématiques, alors qu'en science, les élèves québécois se plaçaient au 4^e rang. À cette époque (1999-2000), avant que la réforme au Québec ne sévise et que le paradigme de l'apprentissage ne soit mis de l'avant, le Québec devançait largement dans les études TEIMS et PISA des pays comme la Belgique et la Suisse, pays souvent cités en exemple dans le contexte de la réforme, car ayant implanté le paradigme de l'apprentissage et le constructivisme (par exemple le classement en lecture au PISA 2000 était : Suisse 27^e et Belgique 20^e, Québec 4^e).

En 2003, les résultats obtenus au TEIMS (mathématiques, sciences) démontraient qu'au Québec les résultats des élèves s'effondrent depuis l'implantation de la réforme : en mathématiques, nous sommes passés du 5^e au 14^e rang et en sciences du 9^e au 19^e rang.

En 2005, une étude réalisée par une équipe de l'Université de Montréal, dirigée par Manon Théorêt, a examiné les effets de la réforme sur environ 500 élèves de milieux défavorisés pour l'apprentissage des mathématiques; la recherche conclut que la majorité des enfants stagnaient ou régressaient dans la maîtrise des compétences prévues.

Après avoir analysé dans sa thèse de doctorat les résultats des élèves québécois du primaire entre 1995 et 2006, Steve Bissonnette conclut que, globalement, « les résultats (...) révèlent que les élèves du primaire qui ont vécu la réforme de l'éducation obtiennent des performances inférieures à leurs prédécesseurs, eux qui ont connu les anciens programmes d'études, dans les domaines des mathématiques, des sciences ainsi qu'en écriture. »¹⁴

En juin 2006, un rapport de la Table de pilotage sur le *Renouveau pédagogique* a montré une baisse significative des résultats des élèves de 6^e année en écriture. De 2000 à 2005, le taux de réussite en orthographe d'usage et grammaticale est passé de 87 à 77 %, et le

¹⁴ BISSONNETTE, Steve, *Réforme éducative et stratégies d'enseignement : synthèse de recherches sur l'efficacité de l'enseignement et des écoles. Thèse présentée à la Faculté des études supérieures de l'Université Laval, 2008*

taux global de réussite à ces épreuves est passé de 90 à 83 %. D'ailleurs, les enseignants n'étaient pas dupes : la même année, un sondage Léger, indiquait que 82 % des enseignants se disaient en désaccord avec l'affirmation « la réforme de l'éducation a permis d'accroître la réussite scolaire des élèves ».

En novembre 2011, une enquête du Programme pancanadien d'évaluation (PPCE), une initiative du Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC), indique que les élèves québécois ont obtenu de moins bons résultats que ceux du reste du Canada, mais pire encore, qu'ils performant moins bien qu'en 2007 lors de la réalisation d'une étude semblable. L'enquête réalisée au printemps 2010 a évalué des élèves de 13 ans, en lecture, en mathématiques et en sciences, auprès d'un échantillon aléatoire d'environ 32 000 élèves de 8^e année ou 2^e secondaire. En 2010, le résultat moyen en lecture des élèves de 2^e secondaire des écoles francophones du Québec se situe à 480, un résultat inférieur à la moyenne canadienne (500). C'est également un recul important par rapport à 2007 où il se situait à 544. C'est d'ailleurs au Québec que l'on constate le recul le plus significatif parmi toutes les provinces canadiennes. En l'espace de trois ans, les élèves québécois sont passés du 1^{er} au 7^e rang au Canada.

« Des innovations non éprouvées naissent et sont implantées massivement, et disparaissent au moment où l'on constate que les effets de leurs prétendues vertus ne se sont pas matérialisés. »¹⁵ Malheureusement, dans le cas de la réforme actuelle, tout indique qu'elle n'a en rien réglé des problèmes que ses promoteurs prétendaient pouvoir résoudre. On s'obstine, on corrige partiellement, on met des pansements, mais on n'est pas prêt à admettre que ce sont ses fondements mêmes qui sont mauvais et l'on continue à imputer ses échecs à sa mise en pratique.

« Imaginez que le ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec ait mis sur le marché, sans le tester au préalable, un médicament dont on découvrirait, à l'usage, que non seulement il n'améliore en rien la santé de bon nombre des patients qui le prennent, mais qu'il semble détériorer celle d'une substantielle proportion d'entre eux. Imaginons en outre que les plus crédibles résultats de la recherche en chimie et en pharmacologie permettaient de prédire ce déplorable bilan. »¹⁶ C'est pourtant l'erreur qui a été commise avec l'implantation de la réforme de l'éducation, à la différence près que ce ne sont pas que quelques patients qui ont été touchés, mais bien toute une génération d'enfants du Québec.

6. LA RÉFORME À L'ÉDUCATION DES ADULTES

Depuis l'année scolaire 2008-2009 le vocable « réforme » résonne au secteur de la formation générale des adultes (FGA). D'abord introduite par le biais du MELS avec l'annonce d'un nouveau programme, l'implantation de la réforme est freinée par les retards du ministère dans l'élaboration dudit programme, ainsi que par l'absence d'outils pédagogiques et le manque de ressources matérielles, surtout informatiques, nécessaires à son implantation.

¹⁵ BISSONNETTE, Steve et al, *Échec scolaire et réforme éducative. Quand les solutions proposées deviennent la source du problème*, p. 61

¹⁶ BAILLARGEON, Normand, « La mort dans l'âme : la réforme et la recherche », *Revue Argument*, Automne 2006 - Hiver 2007

L'écho de la réforme s'amenuise jusqu'en 2010, quand le MELS annonçait le report de la réforme au secteur de l'éducation des adultes, la rendant facultative en 2011-2012 et progressive en 2012-2013. Il est certain que dans ce contexte les enseignants redoutent son implantation, et ce, malgré des pressions croissantes de la commission scolaire et des directions de centres de la FGA. Cette insistance s'explique en grande partie par la disponibilité de sommes importantes via la mesure budgétaire 30026 dédiée entre autres à la mise en œuvre de nouvelles orientations ministérielles et à l'expérimentation pédagogique de nouveaux programmes. La commission scolaire utilise la presque totalité de cette allocation supplémentaire pour l'engagement de 11 conseillers pédagogiques, dont 8 dans les centres de FGA, dont la « mission » est de forcer l'implantation de la réforme. De plus, trop souvent ces conseillers n'ont aucune expérience de la FGA. Les enseignants du secteur de l'éducation des adultes déplorent entre autres que très peu d'argent de cette mesure serve à l'appropriation du programme sans compter le manque de matériels pédagogiques, de matériels informatiques et de laboratoires de sciences. Le MELS, dans ses hésitations et revirements d'orientations, est responsable d'une implantation incohérente et désorganisée de la réforme à la FGA. Il serait préférable d'effacer le tableau et de repartir à zéro. Une remise en question de cette réforme est essentielle.

Mais de quelle réforme s'agit-il? Bien que le MELS tente d'y reproduire la même réforme que celle présente en formation générale des jeunes (FGJ), la réalité est toute autre. En effet, les conditions d'exercice de la profession sont à ce point différentes que les enseignants n'ont d'autre choix que de modeler, adapter, voire transformer le programme, pour répondre aux besoins spécifiques de leurs élèves. La mise en œuvre de la réforme à la FGA est particulièrement complexe, impossible même, car elle ne tient pas compte des particularités telles que des entrées variables, des sorties continues, des groupes d'élèves trop nombreux en raison de l'absence de règles de formation des groupes, des élèves avec des âges variés, la présence accrue d'élèves jeunes adultes de 16 et 18 ans, des classes multiniveaux, des locaux inadéquats, des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage qui n'ont pas réussi à la FGJ dans le cadre de la réforme et qui se retrouvent en FGA sans services particuliers. Les conditions de travail inhérentes au secteur des adultes illustrent bien les défis quotidiens auxquels sont confrontés les enseignantes et enseignants de ce secteur et démontrent l'impossibilité de l'implantation de la réforme dans sa forme actuelle. Ceci explique clairement la réticence des enseignants à s'investir dans un programme qui n'a pas su faire ses preuves en formation générale des jeunes.

L'implantation de la réforme à l'éducation des adultes est à géométrie variable dans les différents Centres de la FGA de la Commission scolaire de Montréal. Les milieux sont loin d'être prêts pour une implantation définitive. L'Alliance s'oppose et continuera à s'opposer à l'implantation d'une réforme qui n'a pas réussi à la formation générale des jeunes et qui ne peut que mener à un échec à l'éducation des adultes.

CONCLUSION

Il est clair que cette réforme a été détournée de sa finalité première, soit le retour aux matières de base, et que les solutions préconisées pour combattre le décrochage scolaire (non-redoublement, apprentissage par compétences, nouvelle politique d'évaluation, pseudo innovation pédagogique, constructivisme) ont nui considérablement à la réussite de tous les élèves, notamment des élèves en difficulté, les premiers visés, disait-on, par ce grand chambardement. D'une saine réforme du cursus censée recentrer l'école autour des savoirs essentiels, nous sommes passés à un *Renouveau pédagogique* en opposition totale avec cet objectif.

Lors de l'implantation de la réforme, le ministère de l'Éducation du Québec s'engageait à centrer la mission de l'école autour de 3 grands axes : Instruire, Socialiser, Qualifier. 15 ans plus tard, nous constatons que l'axe Instruire a été évacué. Retrouver l'esprit des consensus des États généraux avant leur détournement par les ténors du *Renouveau pédagogique* est devenu une urgence. Il est nécessaire de mettre fin à ce détournement pédagogique et intellectuel par une reprise de possession de l'école québécoise. Il est temps de mettre fin à ce modèle d'éducation axée davantage sur l'autosatisfaction de l'élève que sur l'instruction.

En 2009, la Fédération autonome de l'enseignement (FAE) dont l'Alliance fait partie a produit une plateforme pédagogique. Le modèle que nous y déployons implique que les programmes de formation soient revus de manière à tenir compte de notre volonté de recentrer les apprentissages sur l'acquisition des connaissances. Ce modèle rétablit clairement la primauté des connaissances qui sont identifiées comme des *savoirs*. Pour nous, « [...] l'école doit instruire en transmettant les savoirs essentiels au développement de la personne et du futur citoyen [...] »¹⁷.

Il s'agit de déterminer ce que l'élève doit savoir – on fait donc appel aux connaissances – et subséquemment, de quelle manière l'élève réussit à « se rendre maître » de ces connaissances. En ce sens, il se peut que l'élève doive démontrer la maîtrise d'un *savoir* par l'utilisation d'un *savoir-faire* ou d'un *savoir-être*.

Loin d'évacuer les savoir-faire et les savoir-être, ce modèle permet de rééquilibrer l'ensemble des apprentissages. Ainsi, la proportion de chaque type de savoir dans les programmes doit être adaptée en fonction des besoins de chaque niveau d'enseignement et de chacune des matières enseignées. Bien que la socialisation et la qualification soient importantes, nous considérons que l'école doit retrouver l'essence de sa mission première, soit l'instruction, afin d'outiller les élèves à devenir des citoyennes et citoyens libres et responsables.

Par ailleurs, ce qui réfère aux compétences transversales doit être intégré aux savoir-faire et aux savoir-être enseignés dans certaines matières. Il importe aussi de se rappeler qu'un enseignement centré sur les connaissances n'exclut pas leur transfert dans la vie quotidienne. Mais il faut faire attention à ne pas limiter les apprentissages aux diverses situations de vie. Les contextualiser à l'intérieur de situations inconnues peut aussi susciter la curiosité des élèves et leur ouverture sur le monde.

¹⁷ *Pour une école démocratique, exigeante et centrée sur les connaissances*, Coalition Stoppons la réforme!, 2008

L'enseignant, loin d'être un simple accompagnateur, est un acteur de première ligne dans l'organisation et la transmission de la matière. Les approches pédagogiques centrées sur l'élève sont favorables au développement d'habiletés cognitives primaires (celles de la vie quotidienne), mais sont généralement inefficaces pour l'apprentissage des habiletés cognitives secondaires (les apprentissages scolaires comme la lecture et les mathématiques). Ce dont les élèves ont besoin, c'est d'un enseignement direct, explicite, systématique, contrôlé par l'enseignant, ce qui n'exclut en rien l'expérimentation.

L'annualisation du contenu et de l'évaluation des apprentissages empêche la promotion automatique des élèves d'une année à l'autre à l'intérieur d'un même cycle. Nous proposons que le redoublement, accompagné de services de soutien, soit permis pour chacun des niveaux, et ce, plus d'une fois pour les élèves pouvant bénéficier positivement d'une telle mesure. Pour certains élèves, le recours à un deuxième redoublement sera remplacé par la fréquentation d'une classe spécialisée et adaptée à leurs besoins. Cependant, les élèves présentant deux ans de retard dans leurs apprentissages doivent avoir accès automatiquement à une classe spécialisée réellement adaptée à leurs difficultés.

Par ailleurs, la décision du redoublement ou de la fréquentation d'une classe spécialisée doit être prise par l'enseignante ou enseignant soutenu par l'équipe multidisciplinaire composée du personnel enseignant ainsi que des personnels professionnels et de soutien qui œuvrent auprès des élèves visés.

La diminution du nombre d'élèves par groupe contribuera à la mise en place de meilleures conditions d'apprentissage.

Le modèle que nous défendons n'est pas utilitaire et ne peut se construire sur la base d'une croyance qui veut que l'élève puisse « réactiver ses connaissances », comme si ces dernières se trouvaient enfouies au fond de son inconscient, en attendant simplement d'être « interpellées » par la réalisation d'un projet ou d'une situation d'apprentissage (SA) ou d'une situation d'apprentissage et d'évaluation (SAE).

À l'instar du Collectif québécois pour une éducation de qualité, l'Alliance croit que « la société québécoise a le devoir de transmettre le patrimoine culturel de l'humanité et du pays à tous ses citoyens (...). L'épanouissement personnel, l'estime de soi, si chers aux défenseurs de la réforme actuelle, passent à notre avis par l'acquisition d'une culture. »¹⁸ La transmission des savoirs ne doit pas être l'apanage de simples « animateurs » de classe bien intentionnés, elle doit relever de maîtres compétents qui possèdent la matière qu'ils doivent enseigner et qui savent éveiller les élèves à des réalités qui dépassent leur milieu et leur vécu. Ce qui signifie qu'il faut, d'une part, que les maîtres et bacheliers formés dans des disciplines puissent avoir un meilleur accès à la profession enseignante et, d'autre part, revoir l'ensemble des programmes de formation des futurs enseignants.

Ces mesures pourront contribuer à rétablir la qualité de l'éducation, mais une problématique plus vaste empêche le Québec de parvenir aux visées de réussite du plus grand nombre. En effet, tant que le Québec acceptera que le système scolaire soit à deux vitesses, à la limite de la justice sociale, l'école publique continuera de perdre sur tous les plans : l'école privée sélectionne les plus performants et ceux qui ont les moyens de se la

¹⁸ COMEAU, Robert et al. , *Contre la réforme pédagogique*, p. 267

payer; l'école publique s'efforce de la concurrencer sur ce plan en reproduisant son modèle sélectif. En conséquence, la classe « ordinaire », recevant tous les élèves du même âge, peu importe leurs retards ou difficultés, continue d'être marginalisée et discréditée.

L'école publique a été détournée de sa mission au profit d'impératifs économiques et de formation de main-d'œuvre. Alors que le discours dominant insiste sur la « diplomation », sur la « qualification », sur la « formation à l'emploi », l'Alliance des professeures et professeurs de Montréal insiste : il est urgent de revenir à l'INSTRUCTION.

BIBLIOGRAPHIE

BAILLARGEON, Normand, « La mort dans l'âme : la réforme et la recherche », *Revue Argument*, vol. 9 n°1, Automne 2006 - Hiver 2007.

BÉDARD, Éric, « La nouvelle guerre des éteignoirs », *Revue Argument*, vol. 9 n°1, Automne 2006 - Hiver 2007.

BISSONNETTE, Steve, *Réforme éducative et stratégies d'enseignement : synthèse de recherches sur l'efficacité de l'enseignement et des écoles. Thèse présentée à la Faculté des études supérieures de l'Université Laval [...]*, Québec, Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, 2008.

BISSONNETTE, Steve et al. *Échec scolaire et réforme éducative. Quand les solutions proposées deviennent la source du problème*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2005.

BOUTIN, Gérald, « De la réforme de l'éducation au renouveau pédagogique : un parcours chaotique et inquiétant », *Revue Argument*, vol. 9 n°1, Automne 2006 - Hiver 2007.

CHEVRIER, Marc et al. *Par-delà l'école-machine*, Québec, Éditions Multimondes, 2010.

COMEAU, Robert et al. *Contre la réforme pédagogique*, Montréal, VLB, 2008.

CÔTÉ, Louis et al., *Place, rôle de l'État et participation citoyenne. Texte de base pour le groupe de discussion*, Montréal, L'Observatoire de l'administration publique - ENAP, avril 2005.

Indicateurs de l'éducation – Édition 2011, Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2011.

GOSELIN, Gabriel et LESSARD, Claude, *Les deux principales réformes de l'éducation du Québec moderne. Témoignages de ceux et celles qui les ont initiées*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2008.

RICHARD, Mario et BISSONNETTE, Steve, « Le danger qui guette la réforme de l'éducation québécoise : confondre les apprentissages scolaires avec les apprentissages de la vie », *Vie Pédagogique*, n°123, avril-mai 2002, p. 45 à 49

Diplomation et qualification par commission scolaire au secondaire – Édition 2013, Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, mai 2013.

Mémoire soumis à la Commission des États généraux sur l'éducation, Montréal, Alliance des professeures et professeurs de Montréal, 1995.

L'école tout un programme. Énoncé de politique éducative. Prendre le virage du succès, Québec, Ministère de l'éducation du Québec, 1997.

Pour une école démocratique, exigeante et centrée sur les connaissances, Montréal, Coalition Stoppons la réforme!, 2008.

Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation, Québec, Ministère de l'Éducation du Québec, 1996.