



**Confédération
des syndicats nationaux**

Mémoire présenté
par la
Confédération des syndicats nationaux

au Conseil supérieur de l'éducation

*La réforme de l'éducation,
quinze ans après*

31 octobre 2013

Confédération des syndicats nationaux
1601, av. De Lorimier
Montréal (Québec) H2K 4M5
Tél. : 514 598-2271
Télec. : 514 598-2052
www.csn.qc.ca

Table des matières

Avant-propos	4
Introduction	5
L'éducabilité de tous les enfants	7
La place des savoirs dans l'organisation matérielle et sociale de nos collectivités	7
Le problème des compétences	8
Les nouvelles voies professionnelles	8
L'école doit préparer les jeunes à devenir des citoyens à part entière et prévenir l'exclusion.....	9
Mixité et intégration	9
Mixité et programmes spéciaux.....	10
La réussite du plus grand nombre.....	11
Les effets sur le décrochage scolaire.....	11
Les effets sur la réussite éducative	12
Le pouvoir de décision en matière de pédagogie doit se rapprocher du palier local : l'école et ses agents de première ligne	13
Les parents et la communauté sont les partenaires de la réussite éducative.....	13
L'école obligatoire doit préparer les élèves à la formation continue	14
Services de garde éducatifs.....	14
Formation continue et éducation aux adultes.....	16
Conclusion.....	17

Avant-propos

La Confédération des syndicats nationaux (CSN) est une organisation syndicale composée de près de 2 100 syndicats qui regroupe plus de 300 000 travailleuses et travailleurs, principalement sur le territoire du Québec, réunis sur une base sectorielle ou professionnelle dans huit fédérations, ainsi que sur une base régionale dans 13 conseils centraux.

Depuis ses débuts, la CSN se préoccupe du développement et de la valorisation de l'éducation publique et gratuite ainsi que des personnels qui y œuvrent. Trois fédérations représentent plus directement les intervenantes et les intervenants du réseau scolaire : la Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (FNEEQ), la Fédération des employées et employés de services publics (FEESP) et la Fédération des professionnelles (FP).

La CSN s'est dotée d'un groupe de travail sur l'éducation, sous la responsabilité d'un membre du comité exécutif, composé de représentantes et de représentants des personnels œuvrant dans différents milieux et de représentants des conseils centraux. Ce groupe, actif depuis la fin des années 1980, a pour mandat de conseiller le comité exécutif de la CSN sur les différentes questions relatives à l'éducation.

La CSN a publié, l'automne dernier, une plateforme sur l'éducation intitulée *L'éducation, un droit humain, une responsabilité sociale!* En voici les grandes orientations :

- Réaffirmer l'éducation comme droit humain et bien commun;
- Assurer l'accessibilité à l'éducation et sa gratuité, à tous les ordres d'enseignement;
- Investir les ressources financières nécessaires pour mettre fin aux problèmes chroniques de financement en éducation;
- Baliser le lien entre les missions de l'éducation et celles du marché de l'emploi pour éviter l'instrumentation;
- Valoriser la mixité scolaire et sociale;
- Se donner les moyens pour lutter contre le décrochage scolaire et favoriser la réussite éducative;
- Valoriser et reconnaître le personnel de l'éducation;
- Favoriser une administration en collégialité dans les lieux d'enseignement;
- Reconnaître les établissements d'enseignement comme pôles de développement régional et local d'importance;
- Reconnaître l'apprentissage tout au long de la vie comme étant un droit universel.

Introduction

Depuis maintenant treize ans, les concepts de *réforme scolaire*, *compétence transversale* ou *renouveau pédagogique* font partie du paysage québécois. Ils marquent les profonds changements subits par le système scolaire au fil des ans et des nouvelles politiques.

Il n'est pas aisé de dresser un bilan de la réforme scolaire étant donné les multiples phases qu'elle a dû traverser. Il y eut d'abord la phase des grandes consultations et de la définition des fondements de la réforme. Le questionnement sur la réussite éducative et sur le besoin de rénovation du curriculum scolaire fut énoncé dans les grandes orientations du document *Faire avancer l'école* de la ministre de l'Éducation, Lucienne Robillard, en 1993. En 1994, le *Rapport Corbo* précisait certains contours du changement nécessaire. À la suite de ces réflexions et de celles du Conseil supérieur de l'éducation (1994), des États généraux ayant pour thème la modernisation de l'éducation québécoise et la réussite scolaire se sont échelonnés sur près de dix-huit mois entre 1995 et 1996. Cette grande consultation mit à profit les différents acteurs de la société et du monde de l'éducation.

Un consensus fut dégagé et dix chantiers prioritaires identifiés : égalité des chances, service public à la petite enfance, curriculums du primaire et du secondaire, formation professionnelle et technique, enseignement supérieur, formation continue, communauté éducative, redistribution des pouvoirs, déconfectionnalisation et financement. Issu d'un de ces chantiers, le rapport *Réaffirmer l'école* (Inchauspé, 1997) a mis en lumière les attentes du ministère de l'Éducation quant à une future modification du curriculum : mettre l'accent sur l'instruction, rehausser les exigences, relever le contenu culturel, adapter le curriculum aux changements sociaux et assurer la maîtrise des compétences générales/transversales.

C'est à partir de ces grandes réflexions que le Ministère amorce une seconde phase et présente sa grande réforme du curriculum et des programmes, *L'école, tout un programme*, 1997 reposant sur huit grands fondements :

- l'éducabilité de tous les enfants;
- la réussite du plus grand nombre;
- la place des savoirs dans l'organisation matérielle et sociale de nos collectivités;
- l'école obligatoire doit préparer les élèves à la formation continue;
- le pouvoir de décision en matière de pédagogie doit se rapprocher du palier local;
- les parents et la communauté sont les partenaires de la réussite éducative;
- l'école doit préparer les jeunes à devenir des citoyens à part entière et prévenir l'exclusion;
- l'école doit prendre le virage technologique.

Les fondements de cette réforme, nous le verrons plus loin dans le mémoire, sont toujours pertinents. Pour nous, l'éducation est au centre du progrès social et demeure essentielle à l'épanouissement de l'individu. Aucune société ne peut évoluer vers plus de justice, de liberté et d'équité, aucun individu ne peut exercer pleinement ses droits et ses responsabilités et comprendre le monde qui l'entoure sans un accès réel à des ressources éducatives adéquates.

Cette vision est présente dans les nombreux travaux menés par notre organisation et la plateforme en éducation *L'éducation, un droit humain, une responsabilité sociale* adoptée par nos instances en 2012. Cette plateforme a permis la mise à jour de nos positions et l'identification de dix orientations considérées comme centrales pour faire de l'éducation un gage de progrès social. Ces orientations sont très similaires aux fondements de la réforme. C'est à travers le prisme de ces orientations que nous porterons notre regard sur les fondements de la réforme du curriculum et des programmes éducatifs.

La réforme a entraîné de nombreuses transformations : définition des trois grandes missions de l'enseignement (instruction, socialisation, qualification), nouvelle structure de la formation (grille-cours), réforme des programmes d'études, implantation du cycle pluriannuel, responsabilité plus grande pour les enseignants, nouvelles façons de faire en évaluation des apprentissages, décentralisation du rôle des directions d'école et des parents, etc.¹ C'est dans la mise en œuvre de ces changements, introduits de surcroît dans un contexte de déficit zéro et de réévaluation de l'efficacité des services publics, que la réforme s'est attiré le plus de reproches. En effet, faute d'un consensus du milieu de l'éducation, la réforme, dans son application, fut considérée par plusieurs comme un dérapage majeur entre ce que les États généraux préconisaient et ce qui était finalement proposé, à savoir un nouveau paradigme éducatif, une réforme de la pédagogie.

La réforme connaîtra une troisième phase d'intenses changements : multiples modifications à la Loi sur l'instruction publique, nouveaux programmes de formation, nouvelles politiques de l'adaptation scolaire, arrivée du Renouveau pédagogique, retour à la dictée, remise en question des cycles de deux ans, multiplications des formes de bulletin, etc.

C'est à l'évaluation de la cohérence entre les fondements définis dans la première phase de la réforme et les moyens pris pour la réaliser dans les deuxième et troisième phases que nous nous attarderons maintenant. Que reste-t-il des fondements de la réforme dans les écoles québécoises d'aujourd'hui? Comment ces principes de base se sont-ils concrétisés? Finalement, quel bilan tirer de l'application de cette réforme?

¹ Conseil supérieur de l'éducation. *Les réformes du curriculum et des programmes, quinze ans après les états généraux sur l'éducation*, Document d'information et de consultation, septembre 2013.

L'éducabilité de tous les enfants

Dans la foulée des États généraux, tant la société civile que la communauté pédagogique exprimèrent un désir de transformation de l'école québécoise. L'on a voulu « adopter une attitude positive à l'égard de chaque enfant et de sa capacité d'apprendre et de réussir. C'est aussi là le sens des visées d'égalité des chances et de justice sociale pour tous »².

La CSN a été interpellée par les fondements de la réforme scolaire. En effet, nous croyons fermement que l'éducation est un droit et un bien commun qui doit être accessible à toutes et tous. Nous croyons aussi que l'éducation est un levier fondamental à l'épanouissement personnel et au développement du sens critique de l'individu.

Le projet de réforme, dans ses fondements du moins, était ambitieux, et les méthodes pour le mettre en œuvre fort controversées. La modification du curriculum et des programmes favorisa une approche rattachée aux théories socioconstructivistes : le paradigme de l'apprentissage. Ce choix eut d'importantes conséquences sur l'orientation du projet, pensons notamment aux concepts de compétence ou de pédagogie par projet. L'adhésion complète de la réforme à ce principe a créé une polémique. Le monde pédagogique n'est pas monothéiste, plusieurs approches scientifiquement légitimes existent. Bien que des éclaircissements et certaines modifications aient été apportés au projet original depuis 2000, la critique persiste.

Un plan visant à révolutionner le modèle éducatif demande aussi nécessairement temps et ressources. Or, non seulement la réforme a-t-elle démarré en plein processus de coupes budgétaires (déficit zéro), mais les ressources financières octroyées au fil des ans n'ont pas suivi la croissance des besoins. Ceci dit, il est vrai que des sommes importantes ont été allouées pendant le processus d'implantation³ pour la formation et l'information. Toutefois, sur le terrain, davantage de ressources auraient été nécessaires. Nous sommes convaincus qu'il s'avérait impossible de prendre un véritable virage en faveur de l'égalité des chances pour tous les élèves dans de telles conditions.

La CSN croit donc que les fondements de la réforme restent valables. Par contre, le projet pédagogique a été implanté sans la tenue de véritables débats, sans collaboration pour l'atteinte de consensus. Aussi, y a-t-il aujourd'hui un écart important entre les intentions des concepteurs de la réforme, la réforme telle qu'elle est présentée dans les documents du Ministère et la réalité vécue dans les classes du Québec⁴.

La place des savoirs dans l'organisation matérielle et sociale de nos collectivités

La réforme, par un retour à l'idéal humaniste présent dans le Rapport Parent, devait servir au plein épanouissement personnel par l'acquisition renforcée de savoirs de base compris dans une mise en contexte culturelle et sociétale.

² Idem, page 2.

³ Plusieurs soulevèrent le financement faramineux octroyé à certains consultants privés présents pendant tout le processus de création, d'application et même de création de matériels pédagogiques chez les éditeurs. Ce mode de financement par consultant mériterait d'être étudié plus à fond avant la mise en place de nouveaux projets coûteux.

⁴ M'hammed Mellouki. « Approche de la réforme de l'éducation au Québec : par touches et retouches » dans *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec*, PUL, 2010.

Mais la réalité s'est avérée tout autre, car dans son application, la réforme a trahi son propre projet par l'utilisation, entre autres, de la théorie du développement des compétences et de la multiplication des diplômes dits professionnels.

Le problème des compétences

Le concept de « développement des compétences » a été critiqué pour son flou opérationnel, particulièrement lors de l'évaluation. On l'a aussi accusé de dénaturer le processus même de l'apprentissage, de l'acquisition du savoir, le savoir devant être clairement distingué de la compétence : « La catégorie de savoir joue un rôle absolument cardinal dans la conception de l'éducation [...] Or, la première chose qui frappe, du moins dans un très vaste pan des écrits ayant inspiré la réforme, c'est justement qu'il [le savoir] soit mis de l'avant, de manière plus ou moins consciente et élaborée selon le cas, une profonde transformation de cette catégorie, qui conduit à sa dénaturation »⁵. En fait, la notion de compétence, même en sciences de l'éducation, provoque souvent des incertitudes lexicales et des controverses en raison de la difficulté d'identifier clairement les phénomènes qu'elle tente d'objectiver⁶.

Du reste, le terme compétence se réfère toujours à un « faire » utile, à une application. Exit le savoir pour le savoir. La logique utilitaire, pragmatique, se faufile à travers cette volonté de rendre simplement l'élève apte.

Par ailleurs, si l'approche des compétences transversales du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) laisse plus de responsabilités et d'initiatives aux enseignantes et aux enseignants pour définir un contenu, elle permet aussi au MELS de faire des économies dans la mesure où ce contenu s'élabore en classe sans que plus de temps de préparation soit alloué aux enseignantes et aux enseignants. La responsabilité est donc ici à double tranchant : reconnaissance du rôle professionnel, mais augmentation de la tâche sans plus de ressources ni de formation.

Bien qu'au fil des années le concept de compétence ait été éclipsé au profit de celui de connaissance, l'intention demeure. Se pose, alors, la question : pourquoi l'école? Pour qui l'école? Selon la CSN, on doit éviter une instrumentalisation du système d'éducation par le marché de l'emploi et réaffirmer la distinction entre le savoir et la qualification. Les deux éléments sont essentiels, mais ne doivent pas être confondus.

Les nouvelles voies professionnelles

La restructuration du cursus scolaire a permis l'émergence de parcours de formation axés sur l'emploi et réservés à certains élèves de quinze ans et plus. Cette formation menant notamment à l'exercice d'un métier semi-spécialisé, accueille ceux n'ayant pu atteindre le niveau secondaire 1 et 2 en langue et en mathématiques. Trop souvent, selon nous, des élèves sont automatiquement dirigés vers cette formation alors que leur retard résulte en définitive d'un manque de services pour les élèves en difficulté. Il n'est pas acceptable que des jeunes

⁵ Normand Baillargeon. « La réforme québécoise de l'éducation : une faillite philosophique », *Possibles*, Vol. 30, numéro 1, Hiver-Printemps 2006, pp. 139-184.

⁶ Anthony Cerqua et Clermont Gauthier. « En quête de l'esprit de la réforme éducative au Québec » dans *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec*, PUL, 2010.

soient ainsi dirigés vers des formations aux débouchés nébuleux, peu reconnues par les employeurs, axées essentiellement sur l'emploi et non sur les savoirs de base, le tout par manque de ressources. Il serait important que l'admission à de tels programmes soit le fait d'une décision éclairée de l'élève, et non une façon de réduire ou d'éviter des coûts de services spécialisés ou encore un mode d'augmentation du taux de diplomation. Travailler à la réussite et à la diplomation de tous ne doit pas faire oublier les coûts sociaux importants de l'analphabétisme et les difficultés énormes qu'engendrent les problèmes de littératie au plan individuel.

Certes, l'éducation est un levier économique majeur et une clé pour le marché du travail. Mais l'école ne forme pas que les travailleuses et les travailleurs de demain. Elle forme d'abord les citoyennes et les citoyens de l'avenir. L'école doit transmettre un bagage de connaissances assurant l'autonomie de l'individu, et l'outillant pour s'épanouir en société. À cet égard, l'école peut jouer un rôle dans l'orientation du choix de carrière. Une place spécifique doit donc être aménagée pour traiter de la réalité de l'emploi sous toutes ses facettes (orientation de carrière, conditions d'emploi et droit du travail).

L'école doit préparer les jeunes à devenir des citoyens à part entière et prévenir l'exclusion

La réforme devait promouvoir le *vivre ensemble* et prévenir l'exclusion et la « ségrégation conséquentes d'une maîtrise insuffisante des savoirs de base requis pour fonctionner dans une société en constante évolution⁷ ». L'apprentissage de la diversité et du *vivre ensemble* doit commencer très tôt et l'école doit sensibiliser les jeunes à cette diversité. La mixité scolaire est une condition à cet apprentissage.

Mixité et intégration

Les besoins de plus en plus criants des élèves handicapés ou ayant des difficultés d'apprentissage (EHDAA) se font jour. S'il faut appréhender les données de manière prudente étant donné le peu d'indicateurs fiables, on peut quand même évaluer qu'en ce moment, la proportion d'EHDAA atteint près d'un élève sur cinq dans les commissions scolaires.

De 2002–2003 à 2009–2010, le pourcentage d'EHDAA est passé de 13,5 à 18,4 %, soit une augmentation de 36 %⁸. La hausse est perceptible à tous les ordres d'enseignement, mais est plus marquée au secondaire.

La Politique de l'adaptation scolaire (2000), le concept de différenciation pédagogique véhiculé dans le *Programme de formations de l'école québécoise* et dans la Politique d'évaluation des apprentissages (2003), l'augmentation de l'utilisation du plan d'intervention adapté et l'apparition du bulletin adapté (2008) ont promu l'intégration tous azimuts des EHDAA en classe régulière⁹.

⁷ Conseil supérieur de l'éducation. *Les réformes du curriculum et des programmes, quinze ans après les états généraux sur l'éducation*, Document d'information et de consultation, septembre 2013, page 3.

⁸ MELs. *Direction de la recherche, des statistiques et de l'information*, Système Charlemagne, données au 31 janvier 2010.

⁹ Fédération autonome de l'enseignement. *Une autre école est possible*, Plateforme pédagogique, 2009.

L'impact sur le réseau est tangible : pressions plus grandes sur les intervenants pour agir selon des besoins individualisés, augmentation et complexification de la charge des personnels de l'éducation, accroissement des besoins en services spécialisés, etc.; sans compter que les ressources sont souvent mal utilisées et que les personnels de l'éducation travaillent encore trop peu en synergie. Signalons que les « ratios » d'élèves par classes sont ajustés pour tenir compte de la présence d'EHDAA, mais que ces ratios ne trouvent pas leur équivalent dans les services de garde en milieu scolaire.

Faut-il, par ailleurs, pour viser la justice sociale, inclure nécessairement tous les EHDAA aux classes régulières? Pour la CSN, l'intégration des EHDAA est bien sûr souhaitable, mais le problème se pose particulièrement sur le plan des ressources. Ceci dit, l'intégration a des limites tant pour l'élève en difficulté que pour le reste de la classe qui demande un certain climat d'étude serein. Certains élèves nécessitent un soutien que seuls des spécialistes ou une école spécialisée peuvent offrir. Malgré toute sa bonne volonté et ses connaissances, un enseignant ne peut pas remplacer un orthophoniste ou un éducateur spécialisé. L'intégration doit se faire dans le respect des compétences du personnel en place. Si le MELS veut encourager l'intégration, il devra l'assortir des ressources d'aide nécessaires en classe comme à l'extérieur de la classe.

S'il convient de développer le soutien et la prévention, le danger existe de stigmatiser les jeunes comme « jeunes à problèmes ». Il est donc essentiel d'encourager la recherche et le développement en matière d'intervention et d'intégration respectueuses des jeunes. Il est inacceptable de dissocier au passage les problèmes individuels des problèmes sociaux. Le fait que près de 30 % d'élèves dans certains milieux reçoivent un diagnostic de difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (les milieux défavorisés, les communautés autochtones) indique que le problème comporte nécessairement une dimension sociale et que cette dernière doit être prise en compte. Dans un environnement où la faim, la marginalisation ou la violence font partie du quotidien, les problèmes scolaires s'expliquent aisément par le milieu. Les facteurs sociaux sous-jacents aux problèmes d'apprentissage ne doivent pas être occultés.

Mixité et programmes spéciaux

Au cours des années, une pléiade de programmes spéciaux pour les écoles publiques ont vu le jour. Leur but premier est de susciter la motivation et l'enthousiasme des élèves, mais aussi de rendre l'école publique plus attrayante face aux écoles privées. L'école publique s'inscrit dès lors dans une logique de marché (sélection des élèves, marketing, concurrence, etc.) qui nous apparaît incompatible avec ses missions qui touchent au bien commun et avec celles de la réforme.

L'attrait qu'exercent le parascolaire et les projets-écoles sur les jeunes n'est plus à démontrer. Toutes les écoles devraient avoir les moyens de créer des projets spéciaux afin de motiver les jeunes et développer un sentiment d'appartenance à l'établissement, mais cela ne saurait se faire par la mise en concurrence des établissements publics¹⁰, et certainement pas à travers un processus de sélection des élèves. Trop souvent, le rythme et la charge du cursus des projets

¹⁰ DESJARDINS, P.-D., Lessard, C. & Blais, J.-G. « Les effets prédits et observés du Bulletin des écoles secondaires du Québec » dans *Où va l'éducation entre public et privé?*, De Boeck, 2010.

spéciaux éliminent de facto les étudiants ayant des notes plus faibles. Sont alors exclus les élèves dits moyens ou faibles ainsi que bons nombres de jeunes qui proviennent de milieux défavorisés ou qui fréquentent une école secondaire située à l'extérieur des zones urbaines. Pourtant, non seulement ces projets pourraient être en droite ligne avec les fondements de la réforme, mais des aménagements d'horaires et de services pourraient être aisément aménagés. Une offre de projets spéciaux permettant la sélection basée sur l'intérêt et le talent plutôt que sur les résultats académiques peut tout aussi bien atteindre les objectifs de motivation et aurait le mérite de pouvoir rejoindre tous les élèves.

La réussite du plus grand nombre

Les États généraux sur l'éducation, évènement important et rassembleur, ont mis en lumière le besoin de moderniser le curriculum scolaire et la nécessité de remettre l'égalité des chances au centre des priorités. La réussite du plus grand nombre (tout en rehaussant les exigences) devient un des principes directeurs de la réforme.

Pour y arriver, divers moyens sont utilisés pour rendre l'apprentissage plus attrayant, motivant et adapté aux élèves : diversification des modes d'enseignement, pédagogie centrée sur l'apprenant, apprentissage au rythme de l'apprenant et cycle bisannuel (frein au redoublement), etc. Mais fallait-il, pour améliorer l'apprentissage des uns – les élèves décrocheurs, les élèves en difficulté et ceux d'origine étrangère –, modifier le système de fond en comble pour tous les élèves du réseau¹¹? On peut en douter sérieusement.

Par ailleurs, il est inadmissible que dans une société développée du 21^e siècle, la formation de base ne soit pas acquise par tous. La société québécoise doit s'attaquer résolument au problème en offrant un environnement social propice à la poursuite d'études, en se donnant les moyens pour lutter contre le décrochage scolaire et favoriser la réussite éducative. Quels effets la réforme a-t-elle réellement eus sur les taux de décrochage scolaire et sur ceux de la réussite éducative?

Les effets sur le décrochage scolaire

Selon les données du MELS, le taux de décrochage scolaire demeure élevé, même s'il est passé de 21,9 % en 1999-2000 à 16,2 % en 2010-2011¹². Il s'agit d'une amélioration, mais il faut être prudent. Il est très difficile de comparer les données d'une année à l'autre étant donné les multiples changements méthodologiques survenus au cours des ans pour analyser le phénomène du décrochage scolaire. Comment expliquer que cela persiste?

Plusieurs facteurs peuvent influencer sur la persévérance scolaire (environnement scolaire, origine sociale et ethnique, encadrement familial, etc.), mais la grande majorité des chercheurs s'entendent sur le rôle central que joue la situation socio-économique de la famille. Comme l'explique le gouvernement du Québec : « Un jeune qui vit dans des conditions sociales et économiques difficiles risque donc d'avoir plus de mal que les autres à faire son métier d'élève,

¹¹ M'hammed Mellouki. Ibid.

¹² MELS. *Taux de sorties sans diplôme ni qualification (décrochage annuel), selon le sexe, ensemble du Québec, de 1999-2000 à 2010-2011 (données officielles)*, Système Charlemagne, novembre 2012.

car il doit surmonter des obstacles importants pour réussir à l'école »¹³. Toutes ces difficultés affectent sa capacité de se projeter dans un avenir de réussite. L'exemple de la difficile réussite scolaire chez les communautés autochtones est frappant : 23 % chez les jeunes des Premières Nations vivant hors réserve et 26 % pour ceux vivant sur la réserve¹⁴. Une réalité socio-économique souvent très difficile, des problèmes de santé physique et mentale, la toxicomanie, le chômage et la marginalisation : autant de facteurs qui handicapent la réussite scolaire et favorisent le décrochage.

Bien que le MELS reconnaisse l'importance du facteur socio-économique, il rend de moins en moins disponibles les données relatives aux classes sociales de la population étudiante. Trop souvent encore, ce sont les facteurs individuels de réussite comme le sexe de l'élève qui sont mis de l'avant médiatiquement. Or, à capacités égales, les élèves issus des classes défavorisées demeurent plus à risque de décrochage scolaire.

Nous sommes convaincus qu'une école qui aurait les moyens de se préoccuper davantage de la dimension humaine et d'offrir un véritable milieu de vie serait beaucoup plus efficace sur les plans de la rétention des élèves et de la persévérance scolaire. La lutte au décrochage ne peut reposer que sur un changement de paradigme d'apprentissage. D'ailleurs, nous nous interrogeons des effets sur la portée motivationnelle des élèves. Des besoins bien tangibles sont connus, il faut donc leur consacrer des ressources. Il faut une stratégie plus globale, notamment des mesures concrètes de lutte à la pauvreté.

Les effets sur la réussite éducative

Les effets de la réforme sur la réussite éducative restent tout aussi nébuleux. Pour l'heure, peu d'études se sont penchées sur l'atteinte des objectifs en termes de changements cognitifs et comportementaux des élèves. Selon certaines, la réforme ne serait pas parvenue à améliorer les compétences en sciences¹⁵. D'autres mettent en évidence son effet négatif sur le développement des habiletés mathématiques¹⁶. Par ailleurs, bien qu'il faille se montrer critiques à l'endroit des tests internationaux, nous savons que les résultats du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) maintiennent les élèves du Québec à un rang enviable, devant d'autres pays de l'occident.

Mesurer les conséquences de la réforme nécessiterait encore d'évaluer si les fameuses compétences transversales ont bien été acquises. Pouvons-nous mesurer le développement de ces compétences? Ont-elles vraiment été ciblées par le milieu enseignant? Autant de questionnements qui mériteraient une réponse.

¹³ Gouvernement du Québec. *Agir autrement pour la réussite des élèves du secondaire en milieu défavorisé*, 2002.

¹⁴ Statistique Canada. « Taux de décrochage chez les Autochtones et les Allochtones », 2007-2010, *Enquête sur la population active*, 2010.

¹⁵ Dominic Pilon. *La réforme québécoise de l'enseignement scolaire : une étude de l'impact sur les compétences cognitives des jeunes*, mémoire de maîtrise, UQAM, juillet 2012.

¹⁶ Catherine Haeck et cie. *All students left behind : an ambitious provincial school reform in Canada, but poor math achievements from grade 2 to 10*, Katholieke universiteit Leuven, octobre 2011.

Le pouvoir de décision en matière de pédagogie doit se rapprocher du palier local : l'école et ses agents de première ligne

La réforme visait aussi à donner plus d'espace et d'autonomie aux établissements et à leurs personnels par le biais d'une décentralisation des pouvoirs en matière de pédagogie, le tout ayant pour but de « [...] mieux répondre aux besoins spécifiques des diverses communautés, ensuite pour donner aux divers acteurs de l'école, et particulièrement aux directions d'école, la capacité et les moyens nécessaires pour agir sur les facteurs de leur milieu qui ont un effet probable sur la réussite de leurs élèves, pour connaître et mieux soutenir l'expertise professionnelle du personnel enseignant, et enfin, pour resserrer les liens avec la communauté et l'institution familiale en les associant à l'accomplissement de la mission de l'école »¹⁷. De plus, les parents et la communauté deviennent dans ce modèle des partenaires de la réussite éducative.

Certains enseignants ont vu dans la réforme un moyen de se rapprocher de l'élève et de ses besoins. D'autres se sont montrés beaucoup plus critiques. Plusieurs estiment que la réforme leur a été imposée, qu'il y a eu un manque d'écoute, un déficit de formation et une insuffisance de ressources. Le soutien et les outils nécessaires à la mise place de la réforme n'étaient pas au rendez-vous. Et ceux-ci font encore malheureusement défaut¹⁸.

La mise en œuvre d'une telle réforme ne pouvait se faire sans l'implication du personnel de soutien. Ces personnels sont essentiels à l'accompagnement et à l'apprentissage, particulièrement en période de grands changements. Or, ceux-ci ont souvent été les premières victimes des coupes et des compressions budgétaires au fil des ans.

Les parents et la communauté sont les partenaires de la réussite éducative

Les parents qui devaient être partie prenante de cette réforme scolaire ont souvent été mal informés, voire incapables de déchiffrer un vocabulaire considéré comme incompréhensible et creux, pensons notamment aux fameux bulletins¹⁹. Des problèmes de compréhension, de communication et de prise en compte des inquiétudes des parents d'élèves ont été signalés.

De leur côté, les directions d'école qui devaient jouer un rôle plus important n'ont pu, dans un contexte de bureaucratisation accrue, jouir pleinement de leurs nouvelles compétences et responsabilités²⁰. Empêtrées dans la reddition de comptes de la nouvelle gestion publique, les directions d'école manquent de temps pour la mission éducative.

On doit, ceci dit, saluer la mise sur pied des Conseils d'établissement (CÉ), ce lieu de rencontre entre les différents acteurs de l'éducation et de la communauté. La composition des CÉ est selon nous un exemple de collégialité et de représentativité; les parents sont présents en

¹⁷ Conseil supérieur de l'éducation. *L'appropriation locale de la réforme : un défi à la mesure de l'école secondaire*, janvier 2003.

¹⁸ Rémi Leroux. « Au Québec, l'école primaire a-t-elle digéré la réforme et le "Renouveau pédagogique"? », *Éducation magazine*, mai 2011.

¹⁹ Stéphanie Bernard et Maria Bouzidi. *Les représentations de la réforme scolaire chez les parents d'élèves du Québec*, Fédération des comités de parents du Québec, avril 2007.

²⁰ Voir Michel St-Germain, *Étude des divergences entre le temps de travail réel et le temps de travail souhaité chez les directions d'établissement d'enseignant*, FQDE, 2013.

nombre égal aux personnels, où toutes les catégories sont représentées. Des membres de la communauté peuvent également siéger aux CÉ (sans droit de vote).

L'école obligatoire doit préparer les élèves à la formation continue

Selon les principes de la réforme, l'école doit « préparer les élèves à la formation continue. L'école doit donner aux enfants et aux adolescentes et adolescents les outils qui leur permettront de maîtriser leur avenir dans le monde complexe et changeant dans lequel ils vivront²¹ ».

En effet, une société démocratique exige de ses citoyennes et citoyens qu'ils possèdent certaines connaissances de base (savoir lire, écrire, compter, utiliser minimalement l'informatique, etc.) leur permettant de comprendre et d'agir sur un environnement de plus en plus complexe. Dans l'imaginaire populaire, l'analphabétisme est associé aux pays en voie de développement. Pourtant, l'alphabétisation constitue aussi un enjeu majeur pour les pays dits développés. Certes, le Québec a fait des pas de géant en matière de scolarisation depuis la Révolution tranquille. Malgré tout, plusieurs Québécoises et Québécois ne peuvent lire aisément un article de journal, ou encore faire des calculs de base. Selon Statistique Canada, 49 % de la population active du Québec âgée de 16 à 65 ans éprouve des difficultés de lecture : 16 % de ces personnes sont analphabètes (dont 32 % qui travaillent) et 33 % analphabètes fonctionnels (dont 65 % qui travaillent). C'est dire que de 27 % à 30 % des travailleurs dans les entreprises ont besoin d'une formation de base.

Cette situation est inacceptable et pose impérativement la question de l'accès à l'éducation pour tous, et ce, tout au long de la vie.

Services de garde éducatifs

Les réflexions qui eurent lieu lors des États généraux témoignent de la compréhension du rôle des services de garde éducatifs en matière de réussite scolaire. Ainsi, dans le cadre de la mise en œuvre de la réforme, le gouvernement reprenait plusieurs éléments importants de la Politique familiale, *Les enfants au cœur de nos choix*, adoptée en 1997. La maternelle 5 ans à temps plein fut désormais offerte gratuitement à tous les enfants. De plus, le gouvernement, tout en maintenant les maternelles 4 ans déjà existantes dans certaines écoles en milieu défavorisé, statuait que le développement des services éducatifs aux enfants devait se faire par les centres à la petite enfance (CPE). Rappelons qu'à l'époque, les CPE devaient offrir leurs services en installations et en milieu familial et qu'il en coûtait cinq dollars par jour aux parents.

La CSN a accompagné, dès la première heure, le développement des CPE et des services de garde en milieu familial régi et a travaillé à la reconnaissance du caractère éducatif des services de garde. Plusieurs recherches ont indiqué que la fréquentation d'un service de qualité améliore significativement le développement global de l'enfant et accroît ses chances

²¹ Conseil supérieur de l'éducation. *Les réformes du curriculum et des programmes, quinze ans après les états généraux sur l'éducation*, Document d'information et de consultation, septembre 2013, page 3.

de réussite scolaire. Il est donc essentiel que le gouvernement poursuive le développement de places à contribution réduite en CPE et en milieu familial régi afin que tous les enfants dont les parents le souhaitent puissent avoir accès à un service de garde éducatif de qualité.

Or, la décision récente du gouvernement de modifier la Loi sur l'instruction publique pour permettre la création de nouvelles maternelles 4 ans temps plein en milieu défavorisé est déconcertante à plusieurs égards. Non seulement va-t-elle à l'encontre de l'orientation de la politique familiale, mais elle est également contraire aux conclusions du récent rapport du Conseil supérieur de l'éducation qui recommande de développer en CPE des places pour les enfants de 4 ans qui ne fréquentent ni un service de garde éducatif réglementé, ni la maternelle.

Considérant le niveau de maturité des enfants de 4 ans de milieu défavorisé ne fréquentant pas encore de services régis, leurs besoins spécifiques ainsi que les critères de qualité, la CSN préconise le développement et l'investissement de ressources additionnelles dans les CPE en milieu défavorisé. Nous croyons que la formation des éducatrices en petite enfance, le ratio des groupes, l'aménagement des lieux ainsi que les nombreux partenariats développés avec les autres organismes intervenant auprès des familles font en sorte que les CPE sont mieux outillés pour accueillir des enfants de milieu défavorisé et intervenir auprès d'eux. De plus, nous pensons qu'il faut continuer à privilégier le développement de services de garde éducatifs qui permettent une intervention avant l'âge de 4 ans.

En 1997, le gouvernement adopta également une mesure obligeant les commissions scolaires à offrir un service de garde éducatif à contribution réduite à la demande des parents. Si aujourd'hui plus de 200 000 élèves fréquentent un service de garde en milieu scolaire, il est tout de même déplorable que certaines écoles n'aient pas les moyens d'en offrir. Par ailleurs, la reconnaissance du rôle éducatif du service de garde et son intégration au sein de l'école varient d'un établissement à l'autre. Nous croyons que les services de garde contribuent au développement des élèves, à leur estime de soi et à leur appartenance; des facteurs importants pour la persévérance scolaire.

Il est donc grand temps pour le MELS de faire un pas de plus et de reconnaître les services de garde éducatifs comme des services complémentaires afin qu'ils soient intégrés au projet-école et au projet éducatif de l'école. Selon le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, les services complémentaires ont pour but de favoriser la progression de l'élève dans ses différents apprentissages. Ces services complémentaires incluent, entre autres, les services de promotion de la participation de l'élève à la vie éducative, les services d'éducation aux droits et aux responsabilités et les services d'animation, sur les plans sportif, culturel et social. Selon nous, il ne fait aucun doute que les services de garde éducatifs en milieu scolaire répondent à cette définition et que le MELS doit les reconnaître à ce titre.

Nous considérons également nécessaires un renforcement de la réglementation, un rehaussement de la formation des éducatrices et des ressources financières et humaines adéquates afin d'assurer la qualité des services de garde en milieu scolaire.

Formation continue et éducation aux adultes

L'accès à l'éducation se fait ensuite par le truchement de l'éducation aux adultes. Les lieux de formation aux adultes peuvent être divers, en emploi ou sur les bancs d'école. Signe de son attrait, le secteur adulte du niveau secondaire a connu un véritable accroissement d'achalandage ces dernières années, particulièrement à la formation générale où, entre 1990-1991 et 2009-2010, les effectifs ont augmenté de 45 %. La formation professionnelle a, quant à elle, diminué de 3 % au cours de la même période²².

Pour le moment, la réforme du curriculum et des programmes à l'éducation aux adultes demeure facultative et l'échéancier reste encore imprécis. Ce programme de réformes a pour ambition de : rehausser le niveau de formation de base, promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie, préparer à l'exercice du rôle de citoyen dans une société démocratique, développer l'autonomie et le sens des responsabilités des individus et des communautés, encourager l'expression de la demande de formation et adapter la formation générale des adultes à leurs besoins et à leurs caractéristiques²³.

Ces objectifs répondent, selon nous, tout à fait aux impératifs de formation continue. Mais qu'en sera-t-il de l'approche pédagogique? Une des caractéristiques de la formation aux adultes est l'enseignement individualisé qui permet de tenir compte du rythme de chacun des adultes selon ses capacités et ses objectifs (alphabétisation, recherche d'un diplôme de niveau secondaire, acquisition de formation de base menant à une autre formation qualifiante, etc.). Des besoins spécifiques existent aussi pour les adultes qui nécessitent un soutien et un encadrement particulier (parfois l'apprentissage de la simple ponctualité est un défi important).

Ceci dit, une multiplication des approches dans un milieu déjà fortement diversifié est périlleuse. Enseignement individualisé ne doit pas signifier cacophonie : il exige un encadrement et une uniformité de matériel pour garantir des apprentissages et des résultats comparables pour tous les adultes à travers le Québec. Or, la réforme propose plutôt un pullulement de matériel et de modes d'évaluation. Si la formation au secteur jeune autorise une certaine flexibilité pédagogique par un regroupement d'élèves de niveaux semblables dans une même classe, la même flexibilité exigerait du personnel de l'éducation aux adultes un temps de préparation démesuré.

Il importe par ailleurs de résoudre les problèmes d'accessibilité à la formation aux adultes. Les listes d'attente pour ce type de formation sont forts longues et la réforme ne s'attaque pas au problème, tout comme elle ne répond pas aux besoins spécifiques des adultes ayant des difficultés particulières. Nous croyons qu'il serait important de considérer le secteur de l'éducation aux adultes comme un secteur à part entière.

²² MELS. *Statistique de l'éducation*, éditions 2011, 2008, 2004, 2000, 1996, 1992.

²³ MELS. *Un curriculum renouvelé à l'intention des adultes*, 2011.

Conclusion

Si les grands principes animant la réforme demeurent pertinents, un malaise persiste quant aux moyens retenus. Nous avons plutôt eu droit à une réforme du modèle pédagogique et non à une réforme structurelle. Qui plus est, ce changement n'a pas été et n'est toujours pas le fruit d'un consensus du milieu éducatif. On peut même douter que la réforme soit actuellement appliquée en classe par les enseignantes et les enseignants soit parce qu'ils sont mal informés, soit parce qu'ils sont en désaccord avec ses principes. Changer le mode pédagogique sans changer les conditions d'exercice de l'acte d'enseigner revenait à s'immiscer dans le champ de compétences des professionnel-les en place tout en augmentant leur charge de travail.

De plus, ce manque d'adhésion au projet de réforme pédagogique en a compromis l'application. La compréhension des parents, des personnels de l'éducation, des directions, des médias et même du MELS semblait parfois diverger. Les multiples corrections apportées de manière plus ou moins cohérente au fil des ans ainsi que les divergences d'interprétation conceptuelle ont fait de la réforme un exercice quelque peu inintelligible qui laissera des séquelles évidentes sur la crédibilité du MELS, qui semble en mal perpétuel de réformes.

L'accès universel à une éducation de qualité est un droit dont toutes les Québécoises et tous les Québécois doivent bénéficier. L'éducation permet d'appréhender le monde, une faculté essentielle au développement et au bien-être de la citoyenne et du citoyen. Défendre l'éducation, c'est défendre le progrès social, une société juste et démocratique et l'émancipation individuelle. Pour la CSN, il est donc temps que le gouvernement aille bien au-delà des réformes pédagogiques pour faire de l'éducation publique une véritable priorité nationale.