



**Conseil
pédagogique
interdisciplinaire
du Québec**

Les réformes du curriculum et des programmes, quinze ans après
les États généraux sur l'éducation

Mémoire présenté par le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec

Mémoire déposé dans le cadre de la consultation du Conseil supérieur de l'éducation en
préparation du rapport sur l'état des besoins de l'éducation 2014.

Le 20 décembre 2013

Rédaction

Isabelle Péladeau, directrice générale de l'Association québécoise des professeurs de français (AQPF)

Collaboration

Louise Trudel, directrice générale du Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec (CPIQ)

Sylvain Decelles, vice-président du CPIQ et directeur des communications et publications de l'Association québécoise pour l'enseignement en univers social (AQEUS)

Mary Eva, administratrice du CPIQ et membre du conseil d'administration de l'Association of Teachers of English of Québec (ATEQ)

Raymonde Hébert, membre du conseil d'administration de l'Association d'éducation préscolaire du Québec (AÉPQ)

Table des matières

Introduction	
1. Les fondements de la réforme de l'éducation	
2. Les réformes du curriculum et des programmes au préscolaire, au primaire et au secondaire	
3. La réforme du curriculum et des programmes d'études à l'éducation des adultes	
4. Bilan.....	
5. Perspectives	

Introduction

Le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec (CPIQ) a été créé en 1968. C'est un organisme qui regroupe un ensemble de 23 associations professionnelles, dont 15 associations en formation générale. Le CPIQ représente 8000 enseignantes et enseignants qui œuvrent majoritairement au Québec. Il a comme mission de contribuer au développement de la pédagogie et de la compétence professionnelle des enseignantes et des enseignants pour une meilleure qualité de l'enseignement et de l'éducation.

Le CPIQ accomplit sa mission par des interventions sur les fondements et les finalités de l'éducation, sur les curriculums et les programmes d'études, sur l'évaluation des apprentissages, sur les méthodes et les approches éducatives, sur le matériel pédagogique et didactique, sur la formation initiale et la formation continue du personnel enseignant. Pour ce faire, le CPIQ est devenu un carrefour unique en pédagogie. Il favorise ainsi la circulation de l'information et les échanges entre les différentes associations professionnelles, les organismes et les institutions en éducation.

Dès 1996, le CPIQ prenait position sur les questions posées aux Assises nationales des États généraux sur l'éducation qui se sont tenues à Montréal du 3 au 6 septembre 1996. La position soutenue par le CPIQ au regard de la mission de l'école et des valeurs en éducation, des finalités éducatives et de la réorganisation des curriculums s'inscrivait dans la lignée des réformes du curriculum et des programmes proposés à la suite des États généraux, au tournant des années 2000, au primaire et au secondaire. Les associations membres ont vécu les réformes du curriculum et des programmes. Le CPIQ s'est toujours intéressé aux programmes et à leur contenu. Il s'est prononcé à plusieurs reprises au sujet de ceux-ci. Son dernier avis intitulé *Bulletin scolaire, épreuves ministérielles et modifications appréhendées* date d'avril 2010. Les membres du CPIQ s'inquiétaient alors des modifications apportées au bulletin et craignaient que ces dernières remettent en cause les valeurs mises de l'avant lors des réformes du curriculum et des programmes.

Le 28 septembre dernier, au cours du Forum des délégués du CPIQ qui se tient chaque année dans le cadre de son assemblée générale annuelle, les associations présentes ont été invitées à se prononcer sur les questions posées dans le document d'information et de consultation du Conseil supérieur de l'éducation. Par la suite, un comité s'est réuni deux fois pour faire la synthèse des éléments relevés. Ceux-ci ont servi de base à l'élaboration de ce mémoire.

Le CPIQ remercie le Conseil supérieur de l'éducation de lui permettre de s'exprimer dans le cadre de cette consultation ainsi que pour le délai qui lui a été accordé. Riche de son expérience, il répondra le mieux possible aux questions posées par le Conseil.

1. Les fondements de la réforme de l'éducation

Le CPIQ pense que les fondements de la réforme de l'éducation sont encore valables et pertinents. Cependant, ses membres se questionnent sur la façon dont ces derniers se sont actualisés dans les milieux.

Ainsi, plusieurs des membres remettent en cause la façon dont les principes, *L'éducabilité de tous les enfants* et *La réussite du plus grand nombre* se traduisent dans la réalité. Au nom de ces principes, on a intégré la majorité des élèves en difficulté dans les classes ordinaires. Plusieurs enseignants déplorent leur présence en trop grand nombre et déplorent surtout le manque de ressources pour les aider à assurer le développement des compétences chez les élèves en difficulté. Plusieurs soulignent l'existence d'un grand nombre de programmes spéciaux (école internationale, programme sport-études ou arts-études) qui ne reçoivent que les meilleurs élèves et qui viennent épurer les classes ordinaires. Même si les enseignants membres de nos associations souscrivent aux fondements énoncés, ils ont le sentiment d'avoir de moins en moins de moyens pour faire face à une clientèle de plus en plus difficile. Particulièrement au secondaire, ils trouvent de plus en plus exigeant d'utiliser une démarche active basée sur l'élaboration de projets, la résolution de problèmes et l'apprentissage coopératif. Ils considèrent que les élèves faibles continuent d'être faibles et que la réforme n'a pas solutionné le problème des élèves en difficulté. Cette perception est corroborée dans la recherche menée par le CRIFPE de l'Université Laval et dirigée par Jean-François Cardin, Érick Falardeau et Sylvie-Gladys Bidjang¹. Selon cette étude, 82,7 % des enseignants sondés considèrent que les élèves faibles continuent d'être faibles et pensent que la réforme ne leur a pas permis de s'améliorer. La réforme n'a pas contribué à la réussite du plus grand nombre et à l'éducation de tous les enfants de façon adéquate.

¹ Cardin, J.-F., Falardeau É., Bidjang, S.-G. (2013). « Tout ça pour ça... », Le point de vue des enseignants du primaire et du secondaire sur la réforme des programmes au Québec. *Formation et profession, Revue scientifique internationale en éducation*, (20) 1, 13 – 31.

Le fondement qui dit que « *Le pouvoir de décision en matière de pédagogie doit se rapprocher du palier local : l'école et ses agents de première ligne. En contrepartie, il y aura obligation de rendre des comptes* » ne s'est pas vraiment actualisé. Les enseignants ont l'impression d'avoir beaucoup de comptes à rendre (plan de réussite, convention de gestion et de réussite éducative, bulletin unique) tout en disposant de peu de marge de manœuvre sur le plan pédagogique. Ils n'ont pas de pouvoir sur la gestion des budgets qui sont attribués pour l'achat de matériel. Ils ont le sentiment qu'on ne reconnaît pas leur expertise, qu'on ne tient pas compte de leur avis quant aux décisions qui se prennent dans les milieux, de ne pas être considérés comme des professionnels. Il n'existe aucune politique de formation continue, formation qui permettrait aux enseignants de réfléchir sur leur pratique et d'améliorer l'enseignement dispensé à leurs élèves.

Enfin, quant au dernier fondement, *L'école doit prendre le virage technologique*, les membres consultés soulignent que l'école n'a pas pris complètement ce « virage technologique ». L'équipement technologique est de plus en plus présent dans les écoles et dans les classes, mais trop d'enseignants ne savent pas comment l'utiliser et comment intégrer l'équipement offert (ordinateurs, TNI, tablettes numériques, iPod, iPhone) à leur enseignement. Par exemple, les TNI installés dans de nombreuses classes, sans, par ailleurs que les milieux aient été consultés, servent souvent d'exercice et favorisent l'enseignement magistral, car les enseignants ne savent pas comment profiter de leur potentiel d'interaction. Pour être utilisés à leur pleine capacité, il faut que les enseignants maîtrisent les outils mis à leur disposition. La formation du personnel laisse à désirer, l'équipement technologique est souvent sous-utilisé. De plus, plusieurs milieux ont à composer avec du matériel périmé, peu entretenu, et peu compatible avec les standards actuels. Plusieurs commissions scolaires empêchent les enseignants d'avoir accès librement à Internet et ne leur permettent pas d'utiliser les réseaux sociaux ou différents logiciels libres qui pourraient aider à l'enseignement. Certaines commissions scolaires bloquent l'accès aux moteurs de recherche les plus utilisés (incidemment Google). Bref, la façon dont la technologie et le numérique sont considérés est inégale d'un milieu à l'autre

et si certains milieux sont innovants, d'autres font peu appel à la technologie et viennent freiner les enseignants qui souhaitent exploiter les TIC à leur plein potentiel.

2. Les réformes du curriculum et des programmes au préscolaire, au primaire et au secondaire

Contenu des grilles-matières

Les associations membres du CPIQ présenteront à peu près toutes un avis concernant les réformes du curriculum et des programmes. Chacune a son point de vue sur l'organisation des grilles-matières au primaire et au secondaire. Plusieurs d'entre elles souhaiteraient cependant que les commissions scolaires respectent davantage le temps prescrit ou suggéré pour l'enseignement de leur matière. Il arrive que le temps consacré à l'enseignement d'une matière ait diminué avec le temps alors que pour d'autres le temps imparti a augmenté. On remarque cependant qu'au premier cycle du secondaire, le temps consacré au français langue d'enseignement n'a pas augmenté contrairement à ce qui était préconisé en 1997.

Mise en œuvre des trois phases de production

Les comités formés pour l'élaboration du Programme de formation étaient adéquats. On y retrouvait des représentants du milieu scolaire et plusieurs experts universitaires du domaine. Cependant, les associations membres du CPIQ relèvent qu'il y a souvent un manque de cohérence entre ce qui est demandé au primaire et au secondaire. Le document sur *La Progression des apprentissages* qui a été publié quelques années plus tard est venu préciser certains éléments dans chacun des ordres d'enseignement. Cependant, l'harmonisation entre le primaire et le secondaire n'est pas toujours présente, entre autres en français langue d'enseignement.

Le CPIQ remarque que dans l'ensemble les enseignants disent ne pas avoir reçu la formation nécessaire pour bien s'approprier les réformes et le Programme de formation, comme le démontre l'étude menée par Cardin, Falardeau et Bidjang. En effet, selon cette étude 83,2 % des enseignants disent en avoir appris davantage par eux-mêmes que par les formations suivies dans leur milieu². Si l'aide des conseillers pédagogiques est appréciée, le MELS est critiqué; les enseignants dénoncent le manque d'appui affirmant que le MELS ne les a pas aidés à s'approprier la réforme. L'aide est principalement venue des commissions scolaires par le biais des conseillers pédagogiques. Trop souvent, les enseignants recevaient de l'information, mais n'avaient pas d'aide concrète pour s'approprier le tout en classe avec les élèves. Il ressort également beaucoup d'inégalités dans la formation offerte aux enseignants selon l'ordre d'enseignement, les enseignants du primaire ont davantage le sentiment d'avoir été soutenus et selon les milieux, la formation offerte était différente en termes de quantité et de qualité d'une école à l'autre. L'insatisfaction des enseignants au regard de l'appropriation de la réforme est palpable. Le CPIQ souhaite depuis longtemps que le MELS se dote d'une politique de formation continue permettant à chaque enseignant de se mettre à jour fréquemment en ce qui a trait à la pédagogie et la didactique de leur matière³. Ces mises à jour fréquentes auraient permis aux enseignants de mieux s'approprier les réformes et le Programme de formation.

Quant à l'implantation de la réforme dans les écoles, l'étude menée par Cardin, Falardeau et Bidjang démontre que celle-ci est, plus ou moins appliquée, surtout au secondaire. En effet, 66,1 % des enseignants, selon leur enquête, disent prendre des libertés plus ou moins importantes au regard des prescriptions ministérielles⁴. Les associations membres du CPIQ souscrivent aux valeurs préconisées par les réformes du curriculum et des programmes et souhaiteraient que l'on continue d'offrir aux enseignants de la formation en ce qui a trait à l'appropriation de celles-ci, surtout au secondaire.

² Cardin, Falardeau, Bidjang (2013). *Op. cit.*

³ Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec, *Positions du CPIQ sur les questions posées aux Assises nationales des états généraux sur l'éducation*. 1996, p.10

⁴ Cardin, Falardeau, Bidjang (2013). *Op. cit.*

Politique d'évaluation

La politique d'évaluation, quoique cohérente avec les visées de la réforme, est méconnue des enseignants. Les documents d'évaluation ont été produits après les programmes de formation souvent par des équipes différentes, l'arrimage entre les programmes et l'évaluation n'est pas toujours simple à réaliser pour les enseignants. Cette politique supposait des changements dans les pratiques d'évaluation. Là encore, les enseignants du primaire se sont mieux adaptés que ceux du secondaire, car cette politique s'approche davantage des modes d'évaluation pratiqués à cet ordre d'enseignement. En effet, dans une perspective d'évaluation de compétences, une place centrale doit être faite à la fonction d'aide à l'apprentissage de l'évaluation. De plus, l'évaluation devient une responsabilité partagée par l'enseignant, l'équipe cycle et l'équipe-école. La collégialité est plus difficile à vivre au secondaire, les enseignants du secondaire restent apparemment plus isolés que les enseignants du primaire. Comme l'a démontré Claude Lessard (2005), la culture professionnelle des enseignants est traditionnellement réfractaire au travail collectif; de plus, la forme scolaire au secondaire favorise le travail individuel⁵. Il est difficile pour les enseignants de travailler avec d'autres pour se donner des orientations quant à l'évaluation ou pour élaborer des outils d'évaluation. Dans l'étude de Cardin, Falardeau et Bidjang, il ressort de cela que 96,4 % des répondants trouvent que l'évaluation alourdit significativement leur charge de travail⁶. Les enseignants, quoique majoritairement d'accord avec l'évaluation des compétences, se sentent peu outillés pour les évaluer. Ils disent que les balises pour l'évaluation par compétence ne sont pas suffisamment précises et laissent trop de place à la subjectivité. Le CPIQ pense que cet inconfort est lié au manque de formation dénoncé plus tôt. En effet, l'évaluation des compétences suppose un changement de posture évaluative, qui ne peut se limiter à une accumulation de notes tout au long d'une étape.

⁵ Lessard, C. (2005). Collaboration au travail : norme professionnelle et développement d'une pratique d'enseignement. Dans D.Biron, M. Cividini et J.-F. Desbiens (dir), *La profession enseignante au temps des réformes* (p. 435 – 458). Sherbrooke, QC : Éditions du CRP

⁶ Cardin, Falardeau et Bidjang. *Op. cit.*

Le jugement professionnel

Dans la recherche menée par Cardin, Falardeau et Bidjang (2013), 75,7 % des enseignants disent être en désaccord avec l'idée que le Ministère reconnaît mieux leur professionnalisme et leur compétence depuis la réforme. Le jugement professionnel est important et essentiel, mais il doit reposer sur des critères clairs, cohérents, justes et équitables pour chacune des compétences dans chacune des disciplines. Ceux-ci doivent également être connus des élèves et de leurs parents. Les enseignants ont quelquefois de la difficulté à expliquer les critères d'évaluation, car ces derniers ne sont pas suffisamment définis. Cependant comme l'évaluation des compétences est une démarche complexe, les enseignants doivent être soutenus. Ils ne peuvent déterminer individuellement les critères d'évaluation des compétences et doivent travailler de concert avec leurs collègues, en équipe-cycle ou en équipe-école. Le CPIQ pense qu'il faut que l'école se dote d'une organisation qui favorise la collaboration entre enseignants afin qu'ils puissent se donner des balises communes et des critères d'évaluation précis sur lesquels ils pourront baser leur jugement.

Le bulletin unique

Avant même l'adoption du bulletin unique, les associations membres du CPIQ ont exprimé leurs appréhensions face à ce dernier dans un avis, *Bulletin scolaire, épreuves ministérielles et modifications appréhendées*, envoyé à la ministre de l'Éducation du Loisir et du Sport en avril 2010. Dans cet avis, le CPIQ ne s'opposait pas à l'idée d'un bulletin unique, mais s'inquiétait de la forme que prendrait ce dernier.

Plusieurs des craintes exprimées se sont concrétisées. Ainsi, pour le CPIQ, l'évaluation des compétences peut difficilement être faite à l'aide de pourcentages. Comment peut-on évaluer l'atteinte d'une compétence à 70 % ou 75 % ? Les membres s'inquiétaient également de la grande place accordée à l'acquisition de connaissances dans ce bulletin. Séparer connaissances et compétences est une incongruité. En effet, pour maîtriser une compétence, les élèves doivent mobiliser un ensemble de connaissances. Par contre, avoir

des connaissances ne garantit pas le développement et la maîtrise de la compétence. Le CPIQ n'approuve pas la disparition de l'évaluation des compétences transversale alors qu'elles sont un des éléments essentiels du Programme de formation de l'école québécoise. Les membres pensent que « ce qui ne fait pas l'objet d'une évaluation obligatoire ne fait pas souvent l'objet d'un apprentissage. »⁷ Les compétences transversales sont pourtant particulièrement sollicitées pour faire face à de nombreuses situations complexes.

Le CPIQ pense que le bulletin unique, dans sa forme actuelle, répond davantage aux attentes des parents et de certains syndicats qui avaient réclamé un bulletin qui les informerait des « *connaissances* » acquises par les élèves plutôt que de leurs « *compétences* ». La forme que prend ce bulletin est perçue comme un recul et un déni des principes de la réforme. Il y a ici incohérence entre la Politique d'évaluation proposée en 2004 et ce bulletin, qui par sa forme, ne peut pas servir d'aide à l'apprentissage et ne peut pas témoigner de l'atteinte des compétences.

De plus, l'adoption de ce bulletin est perçue comme étant une volteface du MELS qui, aux yeux de plusieurs enseignants, renonce petit à petit à implanter les réformes du curriculum et des programmes proposées en 1997.

L'environnement éducatif

La culture professionnelle collégiale nécessaire à l'application de la réforme est peu développée, principalement au secondaire. En effet, la structure ne le permet pas toujours et on accorde peu de temps aux équipes d'enseignants pour des rencontres et des échanges. Aussi, comme indiqué plus haut, la culture individualiste du secondaire est très difficile à changer. D'ailleurs, l'étude de Cardin, Falardeau et Bidjang (2013, op. cité) révèle que si 90,1 % des enseignants du primaire se disent motivés par le travail en équipe, seulement 59,1 % des enseignants du secondaire partagent cet avis.

⁷ Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec, *Op.cit.*, p.8

Le CPIQ pense que la structure scolaire actuelle ne favorise pas l'organisation par cycle et qu'il aurait été intéressant de favoriser le « *looping* » au primaire comme au secondaire. C'est une formule qui a été peu expérimentée par les enseignants, compte tenu principalement des contraintes syndicales et de la difficulté pour les enseignants de trouver du temps pour se rencontrer entre collègues.

Le leadership des directions d'école en ce qui concerne la pédagogie s'exprime plus ou moins parce qu'on a augmenté leurs responsabilités avec la décentralisation sans pour autant leur donner plus de moyens. Le temps consacré à l'administration prend beaucoup de place, sans parler du plan d'action contre la violence et l'intimidation, les écoles CIS, l'Agir tôt... et toute la reddition de comptes exigée par le MELS (convention de gestion). En effet, l'application de la politique de gestion axée sur les résultats (GAR) complique l'atteinte d'un environnement éducatif qui favorise la coopération et la créativité.

3. La réforme du curriculum et des programmes d'études à l'éducation des adultes

La majorité des associations membres du CPIQ ne provient pas du secteur de l'éducation des adultes. Cependant, celles-ci observent que les élèves inscrits au secteur des adultes sont souvent âgés de seize ans à peine. Ceux-ci ont vécu les réformes du curriculum et des programmes au primaire et au secondaire. Les façons de développer les compétences dans les différentes disciplines diffèrent de ce qui leur a été proposé au primaire et au secondaire. Le CPIQ souhaiterait un meilleur arrimage entre le secteur jeune et adulte. Il souhaite que les diplômes offerts dans l'un et l'autre des deux secteurs aient la même valeur. Il espère que le secteur adulte adopte bientôt le développement des compétences, ce qui n'est pas le cas dans le contexte actuel.

4. Bilan

Les membres du CPIQ pensent que les fondements ayant inspiré cette réforme du curriculum et des programmes sont toujours pertinents. Cependant, certains de ces fondements peuvent difficilement s'actualiser compte tenu des contraintes et des défis liés à l'intégration de nombreux élèves en difficulté d'adaptation et de comportement. Les enseignants ont souvent le sentiment d'avoir peu de pouvoir sur leur pratique, ils se sentent peu consultés. Plusieurs ne disposent pas de moyens techniques suffisants ou ne savent pas utiliser ceux mis à leur disposition. Ils ont l'impression d'avoir peu de latitude et d'être souvent considérés comme de simples exécutants.

Par ailleurs, la formation donnée aux enseignants, l'appropriation et l'implantation de cette réforme dans les milieux scolaires laissent à désirer. En effet, on observe des disparités dans la quantité et la qualité de la formation offerte entre les ordres d'enseignement primaire et secondaire, entre les différentes commissions scolaires et quelquefois entre les écoles d'une même commission scolaire. Plusieurs enseignants se sentent mal préparés et réussissent de façon plus ou moins satisfaisante à appliquer la réforme dans leur classe. La formation continue des enseignants est peu valorisée et les modes de formation offerts sont peu reconnus.

Malgré la mise en place de la réforme, l'organisation scolaire n'a pas changé; elle ne favorise pas l'application de certains éléments de cette réforme qui exige que les enseignants travaillent en collégialité et en équipe-cycle pour élaborer des situations d'apprentissage et d'évaluation qui tiennent compte du contenu déjà vu par les élèves et de leurs besoins spécifiques. De plus, la structure scolaire en place n'a pas permis l'émergence de l'organisation de l'enseignement par cycle. Le bulletin unique, dans sa forme actuelle, n'est pas cohérent avec la politique d'évaluation que les enseignants doivent appliquer. Cette politique n'est pas très connue des enseignants et on observe des différences dans son appropriation entre les enseignants du primaire et ceux du secondaire.

Les programmes de l'éducation des adultes sont peu adaptés aux jeunes qui fréquentent ce secteur après avoir vécu la réforme du curriculum et des programmes de la formation générale des jeunes. Le CPIQ souhaite une harmonisation entre ces programmes et que les diplômes obtenus soient équivalents en termes de reconnaissance des compétences.

5. Perspectives

Les membres du CPIQ partagent toujours les fondements à la base des réformes du curriculum et des programmes. Ils souhaitent que l'approche par compétences, mise de l'avant, continue d'être l'approche privilégiée pour l'enseignement. Ils pensent que l'évaluation des apprentissages devrait tenir compte de cette approche et être cohérente avec la politique d'évaluation des apprentissages adoptée en 2003.

Le CPIQ aimerait que tous les enseignants se dotent d'un plan de formation continue permettant d'actualiser leur connaissance des approches pédagogiques favorisant l'application de la réforme dans les classes et de mettre à niveau leur savoir au regard de l'enseignement disciplinaire et de l'utilisation de la technologie et du numérique en classe. La formation est une condition minimale à l'atteinte de l'autonomie professionnelle des enseignants et au développement de leurs compétences. L'organisation scolaire devrait être repensée afin de favoriser l'organisation par cycle, la collégialité entre les enseignants et la différenciation pédagogique.

Le CPIQ s'interroge sur la conformité du bulletin unique dans sa forme actuelle à l'égard de la Politique des apprentissages. Il souhaite qu'on repense la façon d'évaluer l'ensemble des compétences, y compris les compétences transversales.