

UNE AUTRE ÉCOLE EST POSSIBLE

Consultation ministérielle en vue de doter le **Québec**
d'une **politique** de **réussite éducative**



Mémoire de
la Fédération
autonome de
l'enseignement
(FAE)

Déposé au ministère de
l'Éducation et de
l'Enseignement supérieur

LE 15 NOVEMBRE 2016

Présentation de la FAE

Fondée en juin 2006, la Fédération autonome de l'enseignement (FAE) regroupe des syndicats de l'enseignement qui représentent 34 000 enseignantes et enseignants du préscolaire, du primaire, du secondaire, de la formation professionnelle, de l'éducation des adultes, du personnel enseignant de centres pénitentiaires ainsi que le personnel scolaire de quelques écoles offrant des services à des élèves handicapés ou en grande difficulté.

La FAE représente des enseignantes et enseignants de commissions scolaires du Québec parmi lesquelles on compte les écoles les plus nombreuses et les plus diversifiées sur le plan socioéconomique et socioculturel.

NOTE : Toute reproduction de ce document, en tout ou en partie, est permise à condition d'en citer la source.

Table des matières

Une utopie essentielle	6
Introduction	8
Diagnostic, contexte et rappels historiques	10
Aux origines : les États généraux et l'imposition de la réforme	10
Le virage socioconstructiviste ou les testaments trahis	10
L'autonomie professionnelle et le rôle de l'enseignante et enseignant bafoués	12
De l'égalité des chances de réussite à la réussite pour toutes et tous : détournement d'objectifs	12
La gestion axée sur les résultats au service de l'école utilitariste	13
L'intégration, les mesures d'adaptation, la différenciation pédagogique : une classe de moins en moins ordinaire	13
La progression des apprentissages et l'évaluation : taire la vérité	14
L'implantation de la réforme : l'école publique victime d'un échec monumental	15
 Consultation sur une politique de réussite éducative	 16
Analyse et propositions de la FAE	16
La réussite scolaire et la réussite éducative	16
 1^{er} AXE : L'ATTEINTE DU PLEIN POTENTIEL DE TOUS LES ÉLÈVES	 17
Sur une intervention dès la petite enfance	17
Sur la réponse adaptée aux élèves ayant des besoins particuliers	18
Sur l'accompagnement tout au long du parcours	19
Sur la qualité de l'enseignement et des pratiques pédagogiques	20
Sur la création d'un ordre professionnel pour les enseignantes et enseignants	23
Sur la création d'un Institut national d'excellence en éducation	23
Sur la gestion axée sur les résultats et la reddition de comptes	24
 2^e AXE : LE CONTEXTE PROPICE AU DÉVELOPPEMENT, À L'APPRENTISSAGE ET À LA RÉUSSITE	 26
Sur l'importance de la littératie et la numératie	26
Sur la langue française et l'alphabétisation	27
Sur la réforme des programmes de l'éducation aux adultes	28
Sur les compétences du XXI ^e siècle et la place du numérique	29
Sur la préparation adéquate à la transition au marché du travail ou aux études supérieures	30
Sur une école inclusive, forte de sa diversité	32

3 ^e AXE : DES ACTEURS ET DES PARTENAIRES MOBILISÉS AUTOUR DE LA RÉUSSITE	34
Sur l'engagement parental, dans le respect des rôles de chacun	34
Sur les conseils d'établissement	34
Sur l'appui des partenaires de la communauté	35
4 ^e AXE : AUSTÉRITÉ, COMPRESSIONS ET DÉSINVESTISSEMENT	36
Sur le financement public des écoles privées	36
Conclusion	38
Annexe I - Les 32 revendications EHDAA pour une intégration réussie	39
Annexe II - Propositions de la FAE en lien avec les travaux du MEESR portant sur le bulletin unique	43
Annexe III - Propositions de la FAE en lien avec la réforme à l'éducation des adultes	49
Annexe IV - SASAF : Allocation par commission scolaire, territoire FAE	53
Annexe V - Révision du programme de français, 1 ^{er} cycle du primaire	55
Annexe VI - Propositions de la FAE en lien avec la consultation relative à la politique de réussite éducative	63

UNE UTOPIE ESSENTIELLE

Encore une fois - une énième fois - un ministre de l'éducation a décidé de passer sous la loupe l'école publique. Cette autre consultation se tient alors que l'école publique s'affaisse sous le poids des compressions, qui s'accumulent depuis 20 ans, et des réformes qui pèsent sur les épaules des enseignantes et enseignants, à qui on demande d'en faire toujours plus avec toujours moins.

Mais au fait, qu'est-ce que l'école publique? **L'école publique, c'est d'abord une utopie essentielle. Celle d'assurer l'égalité des chances.** C'est à l'école publique que l'égalité des chances prend tout son sens. C'est l'école publique qui permet aux plus vulnérables de nos élèves d'emprunter d'autres chemins que ceux déjà tracés par le destin.

L'école publique, c'est aussi un principe : celui de la mixité sociale. La mixité sociale qui constitue, en quelque sorte, la condition même de la mise en place du réseau des écoles publiques il y a plus de 50 ans.

L'école publique, c'est ensuite une destination. À quoi doit-elle servir? Doit-elle permettre l'acquisition d'un bagage culturel commun ou servir les intérêts économiques d'une minorité d'individus? **L'école publique doit-elle former des femmes et des hommes capables d'utiliser leur jugement, de contribuer activement à la vie citoyenne ou de fournir à un marché du travail jamais rassasié des cohortes de travailleuses et travailleurs malléables, dociles, « jetables après usage »?** L'école publique est-elle encore l'école de tous les possibles, particulièrement pour les élèves les plus vulnérables?

Enfin, parler de l'école publique, c'est aussi parler de celles et ceux qui, jour après jour et dans des conditions souvent difficiles, travaillent auprès des élèves jeunes et adultes. **Parler de l'école publique, c'est parler de nous, enseignantes et enseignants.** Le ministre de l'Éducation, Sébastien Proulx, s'apprête à redéfinir la profession enseignante pour les 20 prochaines années. L'enjeu est là. Et nous refusons de laisser les autres redéfinir ce que nous sommes.

Nous puisons ainsi la volonté de revendiquer ce qui nous appartient en nous inspirant des combats livrés hier. Ce sont les luttes menées par Laure Gaudreault, une institutrice et une syndicaliste, qui aujourd'hui nous justifient de faire reconnaître notre expertise et de faire respecter notre autonomie professionnelle.

Le 10 septembre 1936, il y a donc 80 ans, Laure Gaudreault, qui revendiquait alors la création d'une association provinciale regroupant les institutrices rurales et l'obtention d'un salaire annuel de 300 dollars, publiait un article dans le Progrès du Saguenay. Son texte débute ainsi :

« Le meilleur avocat, dans sa propre cause, c'est encore soi-même.

C'est pourquoi, je le répète, il convient que l'institutrice rurale cherche à améliorer sa propre situation en subissant moins passivement le sort qui lui est fait.

Si, en effet, celui qui demande, et sollicite, et fait agir maintes influences, obtient relativement peu de chose, que voulez-vous qu'obtienne celui qui se laisse aller au gré de la volonté des autres sans jamais rien revendiquer? »

Les propos de Laure Gaudreault résonnent encore 80 ans plus tard. Ces mots ne constituent pas un testament, mais bien un appel à l'action, à la mobilisation, **au refus du sort qui nous est fait.**

Quatre-vingt ans plus tard, le ministre Sébastien Proulx avait la chance, avec son projet de loi no 105, de reconnaître l'expertise des enseignantes et enseignants. Il a plutôt fait le choix de ne retenir aucune des propositions portées par les profs qui visent à faire respecter leur autonomie professionnelle. **Le temps où les enseignantes et enseignants subissaient les réformes « venues d'en haut » est révolu.**

Nous sommes les fiduciaires d'une profession dont le rôle est fondamental parce qu'elle permet aux élèves de contribuer à cette grande aventure qu'est l'aventure humaine. En tant qu'enseignantes et enseignants, nous permettons aussi aux élèves d'entrer dans la grande famille humaine parce que nous leur ouvrons les portes de la culture. Et comme l'écrivait le philosophe Olivier Reboul « La fin de l'éducation est de permettre à chacun d'accomplir sa nature au sein d'une culture qui soit vraiment humaine. Si cette fin paraît utopique, elle est la seule qui préserve l'éducation du laisser-faire comme de l'endoctrinement ».

Bonne lecture!

A stylized, handwritten signature in black ink, appearing to read 'S. Mallette'.

Sylvain Mallette
Président

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Nathalie Morel'.

Nathalie Morel
Vice-présidente à la vie professionnelle

Introduction

Le 16 septembre dernier, en présence du premier ministre, M. Philippe Couillard, le ministre de l'Éducation, Sébastien Proulx, lançait en grande pompe une vaste consultation en vue d'établir une politique sur la réussite éducative, ayant pour objectif de « *susciter des réflexions sur ce que devraient être ses priorités, faire émerger de nouvelles idées et développer une vision commune et innovante de la réussite éducative, qui s'inscrit de la petite enfance jusqu'à l'âge adulte* ». Cet exercice s'appuie sur une documentation relativement succincte, compte tenu des enjeux, constituée d'un document de consultation, d'un complément d'information, d'un résumé et d'un gabarit de mémoire. Nous considérons que la documentation fournie est fortement teintée idéologiquement, allant même jusqu'à réécrire certains pans de l'histoire en faisant des amalgames pour éviter de parler des échecs des réformes passées. Il aurait pourtant été nécessaire, pour assurer la crédibilité de l'exercice et pour donner un sentiment de confiance aux personnes participantes, de nommer les erreurs du passé, notamment l'implantation d'une réforme socioconstructiviste qui n'a mené qu'au recul de la qualité du système d'éducation du Québec en instaurant une vision utilitariste et « à bon marché » de la réussite.

Le processus de consultation en tant que tel, coïncé dans un calendrier qui ne favorise que très peu la réflexion et l'écoute, s'étale du 16 septembre au 1^{er} décembre 2016, et s'articule en trois modes de consultation : en ligne, par des rencontres régionales et enfin, par une rencontre nationale le 1^{er} décembre. La consultation en ligne (s'étalant du 16 septembre au 10 novembre) prend la forme de formulaires électroniques distincts (élèves, enseignantes et enseignants, citoyennes et citoyens) constitués de plusieurs questions à choix multiples et à développement. D'abord, les documents de mise en contexte expliquent les choix possibles présentés par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES)¹, mais n'offrent pas d'étude diagnostique qui ferait l'analyse des problèmes actuels. C'est un manque important. Le sondage ne vise que les solutions, en omettant de faire préalablement un diagnostic de l'état de la situation. Il manque là une dimension importante dans la consultation. Ensuite, du point de vue méthodologique, l'identification des personnes répondantes est défectueuse : n'importe qui peut remplir la consultation qui correspond à un rôle autre que le sien (par exemple, un parent peut remplir le questionnaire adressé au personnel enseignant) et une personne répondante peut remplir le questionnaire autant de fois qu'elle le désire.

De surcroît, plusieurs questions ne permettaient pas de se contenter de remplir la rubrique « Autre » dans les réponses et forçaient les personnes répondantes à choisir au moins un ou deux autres choix parmi les réponses restreintes et prédéterminées proposées par le MEES, même si celles-ci pouvaient ne pas convenir. Ceci induit un biais très important dans les résultats de la consultation. Finalement, la plus grande faiblesse de la consultation réside dans son orientation politique. Certaines dimensions sont évacuées, par exemple, tout ce qui touche à la conception même du système éducatif, à la structure institutionnelle (incluant les pouvoirs accordés aux divers acteurs du système) et au financement.

Averti de ces graves problèmes méthodologiques, le cabinet du ministre a laissé entendre que des changements ont été et pourraient être apportés aux questionnaires. Manifestement, cette possibilité soulève de nouveaux problèmes méthodologiques de fond. Comment modifier des questions en cours de parcours et comparer utilement des réponses à des questions différentes, puisque les questionnaires ont déjà été remplis par des milliers de personnes? Selon la Fédération autonome de l'enseignement (FAE) et pour toutes les raisons précédemment mentionnées, la crédibilité de la consultation électronique est irrémédiablement entachée. En conséquence, toute utilisation des résultats de la consultation électronique, par le ministère, sera sujette à caution, et pourra être dénoncée, au besoin, comme infondée méthodologiquement.

1. Malgré les différents titres donnés au ministère de l'Éducation au cours des périodes auxquelles fait référence ce mémoire, le MEQ/MELS/MEESR sera appelé MEES tout au long du texte.

MEQ : Ministère de l'Éducation du Québec (13 mai 1964 au 2 décembre 1993 et du 11 janvier 1994 au 17 février 2005)

MELS : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (18 février 2005 au 26 février 2015)

MEESR : Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (27 février 2015 à février 2016)

MEES : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (Depuis février 2016)

Sur l'ensemble de l'œuvre, il est certain qu'après avoir demandé au ministre de lancer une réflexion nationale sur l'état de l'école publique, la FAE ne peut que saluer le fait que le dossier de l'éducation soit au centre d'une consultation large auprès de la population et des différents acteurs du milieu de l'éducation. Nous reconnaissons également que la présence du ministre dans l'ensemble des consultations régionales et nationale est positive et souhaitable.

Nous déplorons, toutefois, le trop court laps de temps consacré à un exercice de cette envergure. Les nombreux enjeux soulevés sont, pour un très grand nombre, fondamentaux et il nous apparaît périlleux, voire dangereux, de les expédier. En plus de craindre, encore une fois, que les points de vue du personnel enseignant ne soient pas pris en compte dans les résultats des travaux, nous sommes d'avis qu'un rythme aussi soutenu risque d'aboutir en quelques mesures de « rapiéçage » décousues, pour colmater un système qui comporte plusieurs failles d'importance. Il est inquiétant, également, de constater qu'on demande à toute la population d'intervenir sur certains enjeux pour lesquels elle n'a aucune compétence (ex. : ordre professionnel du personnel enseignant, enjeux pédagogiques, etc.). C'est, encore une fois, une façon de dévaloriser la profession enseignante et de ne pas lui reconnaître sa pleine expertise.

Lorsqu'on prend connaissance des nombreuses sorties publiques du ministre ainsi que les résumés livrés en conclusion de plusieurs journées de consultation régionale, nous avons le sentiment que certaines décisions sont déjà prises. Il faut, de plus, mettre en perspective le contenu de la présente consultation nationale avec certaines résolutions adoptées lors du Conseil général du Parti libéral du Québec, en mai 2016, à Drummondville. La résolution cadre sur l'éducation² nous informe, en effet, de l'esprit qui guide cet exercice. De façon générale, la consultation en cours fait craindre le pire à la FAE. Elle transpire, à notre avis, d'une volonté de mettre en place un système d'éducation parallèle pour les élèves vulnérables ou à besoins particuliers qui coûtera moins cher et qui produira une main d'œuvre pour les « petits métiers » des différentes entreprises et employeurs. Tout en « habillant » la consultation de termes qui supposent de l'atteinte du plein potentiel de l'élève, on omet pourtant de prévoir un ajout de mesures financières et de ressources humaines.

Afin d'illustrer ce propos, on tente de dévaloriser la notion de réussite scolaire en l'associant à la « performance » et à la « comparaison » des élèves et des écoles tout en enrobant la notion de réussite éducative d'une volonté beaucoup plus vertueuse de développer une vision innovante et commune ... « où toutes les personnes pourront déployer leurs talents à chaque étape de leur vie ». En d'autres mots, à leurs frais et à leurs risques et périls....

2. PLQ, (2016) Résolution-cadre telle qu'adoptée, Conseil général du Parti libéral du Québec, 13, 14 et 15 mai 2016, [En ligne] <http://plq.org/conseil-general/> (Consulté le 11 octobre 2016).

Diagnostic, contexte et rappels historiques

Aux origines : les États généraux et l'imposition de la réforme

Comment notre système d'éducation s'est-il rendu à son état actuel? Quel bilan faisons-nous des politiques ou réformes implantées depuis vingt ans au Québec? Il est inconcevable, à notre avis, d'amorcer des travaux afin d'élaborer une politique de réussite éducative sans répondre à ces questions fondamentales. Voici donc quelques rappels historiques et éléments de mise en contexte qui nous permettront de poser ce diagnostic.

Il faut faire un retour à la fin du siècle dernier pour identifier les origines de la réforme. Le point de départ de l'entreprise réformatrice³ se trouve en effet dans les États généraux sur l'éducation, dont les travaux se sont tenus en 1995 et 1996. Sans faire ici l'histoire de ces États généraux, rappelons qu'il s'agissait alors, quelque trente années après le rapport Parent, de soumettre le monde de l'éducation du Québec, tous ordres confondus, à un examen minutieux et collégial. Notons que la question du décrochage scolaire, véritable serpent de mer des enjeux de l'éducation, figurait en bonne place parmi les préoccupations de l'heure. Malgré quelques dissidences dûment exprimées dans le rapport final, la commission des États généraux sur l'éducation a publié⁴ une série de recommandations, en forme de chantiers prioritaires, et en guise de conclusions, destinées à revoir, dans la continuité ou parfois la rupture, les orientations et les pratiques des différents acteurs.

Ainsi, ces conclusions des États généraux sur l'éducation reflétaient l'atteinte d'un 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, et ce, sans recommander ou rejeter quelque approche pédagogique que ce soit. Restait alors à traduire, en vue d'actions concrètes à mettre en œuvre de la part du MEES, l'essence de ces chantiers prioritaires.

Le virage socioconstructiviste ou les testaments trahis

Dans le vaste consensus dégagé des États généraux sur l'éducation, il n'était fait mention nulle part d'approches pédagogiques particulières. La commission ne tranchait pas entre l'une ou l'autre des deux grandes approches pédagogiques, soit celle centrée sur l'enseignant, et celle centrée sur l'élève. Alors que l'approche centrée sur l'enseignante ou enseignant est associée aux pédagogies directives, structurées et explicites, l'approche centrée sur l'élève est, quant à elle, influencée par le socioconstructivisme. Comme il n'est pas dans le propos de ce mémoire de rapporter le détail des controverses philosophiques relatives au constructivisme et ses dérivés, nous nous concentrerons sur les éléments constitutifs de la réforme.

Selon Normand Baillargeon⁵, ces éléments puisent leur source dans le constructivisme radical, tel que théorisé par Ernst Von Glaserfeld. En résumé, cette doctrine, appliquée à l'éducation, postule schématiquement que : « (...) c'est le statut même du savoir que d'être une construction, certains poussant même assez loin dans cette voie pour aboutir à une forme ou l'autre d'idéalisme ou de relativisme épistémologique, en affirmant que le savoir, par exemple scientifique, n'est qu'une construction parmi d'autres possibles, sans aucun privilège épistémique⁶. » C'est donc dans l'application radicale de cette doctrine au monde de l'éducation que l'on peut retracer l'imposition de méthodes pédagogiques centrées sur l'élève. Or, de cela, il n'en a jamais été question lors des États généraux sur l'éducation.

3. Il ne faut toutefois pas négliger le document de consultation *Faire avancer l'école*, lancé par le MEQ (l'ancêtre du MELS) en 1993, dans ce qu'il convient d'appeler l'étude de la période précédant la réforme.

4. MEQ, *Rénover notre système d'éducation : 10 chantiers prioritaires*, Les États généraux sur l'éducation, 1996, 90 pages.

5. *De biens fragiles assises : le constructivisme radical et les sept péchés capitaux*, Contre la réforme pédagogique, VLB éditeur, 2008, pages 59 à 84.

6. *Ibid*, page 65.

Un grave et profond détournement de sens s'est donc produit entre la fin des États généraux sur l'éducation et la rédaction du Programme de formation de l'école québécoise. Les États généraux ont pourtant servi de caution aux entreprises réformistes du MEES avec les résultats que l'on connaît. Même Paul Inchauspé, lors du 18^e Colloque pédagogique de l'Alliance des professeures et professeurs de Montréal⁷, abjurant ses croyances socioconstructivistes passées, a déclaré n'avoir jamais, dans le cadre de ses travaux sur la réforme du curriculum, mis de l'avant les théories menant aux approches pédagogiques qui sont actuellement imposées aux enseignantes et enseignants du Québec. Une thèse déposée à l'Université Laval⁸ analyse en profondeur la petite histoire de la réforme, de ses influences et de l'action de ses partisans. Dans une synthèse publiée en février 2009, l'auteur de la thèse déclare : « Il est aussi possible d'affirmer que Robert Bisailon et Paul Inchauspé aient partagé des préférences semblables et qu'usant des ressources relationnelles, ils aient pu influencer le sens de la décision dans le sens de leurs intentions à l'intérieur du Groupe de travail sur les profils de formation, de même qu'au sein de la Commission des États généraux et du Groupe de travail sur le curriculum [...] »⁹.

Plusieurs enseignantes et enseignants ont voulu croire aux promesses faites par cette réforme. Mais au fur et à mesure que s'est installée chacune de ses composantes, l'engouement a fait place à la déception, puis à la désillusion. Car pour pouvoir mettre en place la réforme, il a fallu dénigrer le rôle fondamental des enseignantes et enseignants. Ces opérations, orchestrées par les administrations scolaires et les appareils ministériels, visaient à convaincre les parents, mais aussi le personnel enseignant lui-même, que « [...] par le passé, l'enseignement était centré sur l'acquisition de connaissances et faisait surtout appel à la mémorisation. De ce fait, le rôle de l'élève se limitait le plus souvent à celui d'un récepteur passif dans la classe [...] »¹⁰. En quelques mots culpabilisateurs, l'expertise et l'essence même de milliers d'enseignantes et enseignants ont été reléguées aux oubliettes. En prétextant la mise en place de la réforme, les commissions scolaires et le gouvernement du Québec ont aussi mené des attaques successives à l'encontre des conditions de travail du personnel enseignant. Ces offensives ont également eu des impacts sur les conditions de pratique. Soulignons que les membres de la FAE affirment, sans ambages, que les enseignantes et enseignants sont les premiers experts de la pédagogie et que de ce fait, elles et ils doivent disposer d'une réelle et complète autonomie professionnelle.

Ce qui peut sembler être une vérité de La Palice doit manifestement encore être rappelé : les enseignantes et enseignants sont des praticiennes compétentes ou praticiens compétents, et sont les mieux à même de déterminer les approches pédagogiques qui sont appropriées pour les élèves qui leur sont confiés¹¹. Ce simple constat nous mène à la question du bien-fondé de l'imposition d'approches pédagogiques centrées sur l'élève¹². Des réformes comparables à celle qui ravage actuellement l'école québécoise ont été mises en place dans d'autres pays pour être par la suite abandonnées.

L'expérience norvégienne est instructive. « [...] comme au Québec, les Norvégiens ont entrepris une réforme socioconstructiviste, eux à partir de 1997, nous à partir de 2000. Comme au Québec, les résultats de la Norvège aux dernières épreuves de la Troisième enquête internationale sur la mathématique et les sciences (TEIMS) ont entraîné une détérioration importante en mathématiques et en sciences. Comme au Québec, ces résultats ont donné lieu à une couverture médiatique et à un débat public important sur la réforme entreprise. Cependant, la comparaison s'arrête là. La Norvège a accepté le verdict alors que le Québec, par la voie de son ministre de l'Éducation, l'a rejeté en remettant en cause la pertinence ou la justesse des données du TEIMS [...] »¹³. Le gouvernement norvégien a décidé d'un retour aux apprentissages de base alors que le Québec s'est entêté à poursuivre l'implantation de la réforme « [...]

7. Ce Colloque s'est tenu les 20 et 21 avril 2009 à Montréal.

8. Denis ROYER, *Du rôle des acteurs dans le processus d'élaboration de la politique éducative – L'école tout un programme*. Une analyse politique de la réforme du curriculum au Québec, Québec, Presses de l'Université Laval, 2006, 225 pages.

9. Denis ROYER, *L'école tout un programme (1997) – Histoire d'une réforme du curriculum – Essai d'analyse politique*, *Bulletin d'histoire politique*, vol. 17, no 2, hiver 2009, pages 249 à 266.

10. *La Réforme – Le rôle des élèves*. [En ligne] www.csbe.qc.ca - section Info-réforme - information aux parents.

11. Il n'est pas inutile de souligner que la pédagogie par projets n'est pas sortie de la cuisine du socioconstructivisme, et se pratiquait largement avant le grand dérangement induit par la réforme.

12. Sur les effets des approches pédagogiques, notamment sur l'efficacité marquée des approches centrées sur l'enseignement par rapport à celles centrées sur l'élève, voir *Réforme éducative et stratégies d'enseignement : synthèse de recherche sur l'efficacité de l'enseignement et des écoles*, thèse présentée par Steve Bissonnette à la Faculté des études supérieures de l'Université Laval, 2008, 206 pages.

13. Steve BISSONNETTE, Mario RICHARD et Clermont GAUTHIER, *Comment enseigne-t-on dans les écoles efficaces? Efficacité des écoles et des réformes*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2006, pages 128-129.

prétextant qu'elle [n'était] pas encore réellement implantée pour donner tous ses fruits [...]»¹⁴. Comme le concluent les auteurs précédemment cités, la Norvège a agi alors que le Québec a nié.

L'autonomie professionnelle et le rôle de l'enseignante et enseignant bafoués

En effet, la réforme a aussi consisté en une réforme organisationnelle, dont la décentralisation des responsabilités est l'une des pierres d'assise qui n'a pas placé l'enseignement au cœur de la démarche. L'autonomie professionnelle du personnel enseignant est alors mise à mal, que ce soit par le dirigisme pédagogique dont font preuve le MEES, les commissions scolaires (CS) ou les directions d'établissement. Les enseignantes et enseignants sont bridés par la surveillance dont ils font l'objet et le contrôle excessif auquel elles et ils sont soumis. Leur autonomie professionnelle n'est pas complètement protégée par la Loi sur l'instruction publique (LIP) et est bafouée par la réforme alors que de plus en plus d'acteurs de divers horizons en reconnaissent l'importance. Comme l'indiquait le Conseil supérieur de l'éducation (CSE), « l'enseignement est une profession dont l'exercice nécessite, pour être efficace, une autonomie professionnelle importante »¹⁵.

De l'égalité des chances de réussite à la réussite pour toutes et tous : détournement d'objectifs

Dans ce contexte, l'élaboration et la mise en œuvre de la réforme des curriculums posent la question du rôle de l'école : veut-on former des citoyennes et citoyens autonomes ou des travailleuses et travailleurs malléables et interchangeable? La scolarisation, et ultimement l'éducation, axée sur le développement de compétences laisse penser que la quête se porte plutôt vers la deuxième possibilité. À l'accessibilité pour toutes et tous, on a donc substitué la réussite pour tous. Cette dérive ne s'est pas faite au service de l'élève et participe très activement à transformer le rôle de l'école, à abaisser le niveau de ses exigences. Celle-ci se doit maintenant de valoriser les efforts de l'élève dans le cadre de ses propres objectifs et non plus des objectifs généraux du programme et du socle commun souhaitable. On adapte la classe au parcours de chacun au lieu de demander aux élèves d'atteindre des objectifs communs à toutes et tous ou à défaut, d'échouer. Le MEES aime à parler de clients ou de clientèle. Effectivement, lorsque l'on observe les changements des dernières décennies, force est de constater que l'école doit satisfaire l'élève et ses parents et est maintenant perçue par plus d'un comme un bien de consommation. L'enseignement, et donc l'enseignante et enseignant, ne doit pas avoir à constamment répondre à un ensemble de besoins individuels.

Rappelons que, lors des États généraux, il a été question de « remettre l'école sur les rails en matière d'égalité des chances »¹⁶. Mais la mise en œuvre a fait dériver cette idée, somme toute louable, mais qui aurait sûrement nécessité un réinvestissement majeur en éducation, vers la « réussite pour tous ». Cette réussite éducative chiffrée, dessinée par des théoriciens en manque de statistiques positives, est au cœur du projet de la réforme et s'apparente à une illusion, à une promesse malhonnête. Elle n'a pourtant pas permis aux élèves de mieux réussir. Le constat pour les élèves en difficultés (notamment les élèves handicapés ou en difficultés d'adaptation ou d'apprentissages (EHDA)) n'est pas plus encourageant. De plus, les chiffres de la réussite sont souvent biaisés par la croissance de diplômes « à bon marché », certificat ou attestation visant une insertion rapide en emploi; l'augmentation de la fréquentation à la formation générale des adultes (FGA) par de très jeunes adultes (16-18 ans) en est une autre illustration, de même que les cris du cœur du personnel enseignant en formation professionnelle (FP), indiquant que la FP ne doit pas être considérée comme une formation de moindre valeur. La question de l'intégration des élèves en difficulté (identifiés ou non), dont nous reparlerons plus loin, a alourdi de façon exponentielle la tâche des enseignantes et enseignants des classes ordinaires au détriment de l'ensemble des élèves. À parler de classes pour toutes et tous, on en a oublié que ce que l'on souhaitait réellement, c'est l'éducation pour toutes et tous.

14. Ibid., page 129.

15. Conseil supérieur de l'éducation (2008), *Rendre compte des connaissances acquises par l'élève : prendre appui sur les acteurs de l'école pour répondre aux besoins d'information des parents de leur communauté*, Québec, Le Conseil, p. 15.

16. *Rénover notre système d'éducation...*, op. cit., page 8.

La gestion axée sur les résultats au service de l'école utilitariste

On ne peut, non plus, passer sous silence les effets pernicioux des conventions de partenariats MEES-CS, et de leur corollaire, les conventions de gestion et de réussite éducative commissions scolaires-établissements. Étrange synthèse que ces conventions à vrai dire, entre une gestion sans âme, basée strictement sur les résultats, typique de l'économie de marché, et l'atteinte inflexible d'objectifs arbitrairement fixés. Concrètement, le régime des conventions vient ajouter plusieurs niveaux d'impératifs administratifs au fonctionnement des écoles et des commissions scolaires, et ajouter une pression supplémentaire considérable à la diplomation et à la qualification, pression qui s'exerce alors des directions d'établissement, soucieuses d'atteindre coûte que coûte les objectifs des conventions, vers le personnel enseignant. Est-il besoin de souligner que tant les considérations pédagogiques les plus élémentaires que les conditions socioéconomiques des populations d'élèves concernées sont tout simplement absentes de cette équation?

Dans l'état actuel du système public d'éducation, il est légitime de croire que la dernière réforme visait davantage une meilleure réussite de ce système que de ses élèves. En effet, en modifiant l'objet d'évaluation des apprentissages vers le développement de compétences qui se poursuit tout au cours de la vie, il est bien plus difficile de statuer qu'il y a « échec » en cours de cursus primaire et secondaire. Les élèves, par contre, sont toujours bien conscients de ces échecs et, faute de service, perdent souvent le goût d'apprendre et même, de l'école, ce qui est le plus grave.

L'intégration, les mesures d'adaptation, la différenciation pédagogique : une classe de moins en moins ordinaire

La réforme devait aplanir les différences entre les élèves et favoriser leur réussite. C'est dans cet esprit que l'intégration d'élèves HDAA est venue changer le paysage des classes des écoles publiques¹⁷ québécoises. Ce faisant, les enseignantes et enseignants ont dû consacrer plus de temps à leur préparation, plus de temps à ces élèves (et donc moins aux autres) et laisser de côté certains objectifs des programmes afin de se consacrer à la mise à niveau de ces élèves. Les mesures d'appui et de soutien tant aux élèves à risque ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage sont bien souvent insuffisantes ou déficientes. La multiplication des plans d'intervention (PI ou PIA), qui bien souvent ne servent qu'à garder des traces, faute de ressources, a constitué un alourdissement important du quotidien des équipes-écoles. Malgré tout ce chambardement de pratiques et de structures, le personnel enseignant n'a pas observé d'amélioration des élèves forts ni des élèves faibles¹⁸.

La différenciation pédagogique ne peut pas constituer l'unique mesure de soutien offerte aux élèves HDAA intégrés à la classe régulière. Les élèves en difficulté doivent pouvoir recevoir les services de soutien adéquats et en nombre suffisant. Les enseignantes et enseignants ont toujours adapté et différencié leur pédagogie, mais l'obligation de le faire sur une base presque individuelle, tant sur le plan des situations d'apprentissage que d'évaluation, s'apparente à rendre la classe ordinaire comparable à une classe d'adaptation scolaire. Ce faisant, entraînant une surcharge de travail non négligeable, et demandant au personnel enseignant titulaire d'agir sur de trop nombreux fronts en même temps.

Ce détournement de la classe ordinaire a accentué l'exode des élèves les plus forts vers les établissements privés ou les programmes d'éducation internationale sélectifs. Comme l'indique le Conseil supérieur de l'éducation dans son plus récent rapport¹⁹ : « La logique de quasi-marché qui s'est installée en éducation

17. L'école publique est une école ouverte sur le monde, inclusive et qui joue un rôle essentiel d'intégration et de cohésion sociale.

18. À propos des effets néfastes ou nuls de la réforme sur le rendement des élèves en général, certaines études sont attendues sous peu. Des résultats préliminaires accablants sont cependant évoqués et commentés par les chercheurs Jean-François Cardin, Erick Falardeau et Simon Larose de l'Université Laval dans une série d'articles parus dans le journal *Le Soleil*. Voir à ce sujet : *Constat d'échec de la réforme scolaire*, Daphné Dion Viens, *Le Soleil*, 19 mars 2013, *Réforme: des professeurs dépassés et laissés à eux-mêmes*, Daphné Dion Viens, *Le Soleil*, 19 mars 2013 et *Des études confirment l'opinion des profs: la réforme a échoué*, Daphné Dion Viens, *Le Soleil*, 20 mars 2013 [En ligne] (Consulté le 3 octobre 2013).

19. Rapport du Conseil supérieur de l'éducation, *Remettre le cap sur l'équité*, septembre 2016.

n'est pas étrangère à cette situation. Nous sommes devenus des consommateurs de services, lesquels sont adaptés à nos préférences individuelles. Malheureusement, les familles ne sont pas toutes égales devant ce jeu de l'offre et de la demande. En outre, les inégalités de traitement sapent les efforts consentis par ailleurs pour encourager la persévérance et lutter contre le décrochage. L'école publique ne semble donc pas en mesure de répondre à ce que les parents espèrent pour leurs enfants et n'entretient pas cette réussite qu'elle promet pourtant largement. »

La progression des apprentissages et l'évaluation : taire la vérité

Le domaine de l'évaluation des apprentissages est probablement le terrain sur lequel le carcan de la réforme s'est déployé avec le plus d'efficacité. La Politique d'évaluation des apprentissages fait référence au jugement professionnel des enseignantes et enseignants. Ceux-ci doivent évaluer en fonction des différences des élèves, tenir compte de la notion de progression dans les apprentissages, susciter et soutenir la participation de l'élève dans l'exercice d'évaluation. Dans les faits, plusieurs enseignantes et enseignants se voient maintenant contraints de répondre des résultats de cette évaluation. Les directions d'établissement, ou des cadres scolaires à qui les commissions scolaires confient cette mission, rencontrent le personnel enseignant et « analysent » les résultats des élèves, notamment en s'interrogeant sur les motifs pouvant expliquer les faibles taux de réussite. En 2010, le MEES a annoncé la prescription de l'utilisation des documents relatifs à la progression des apprentissages et la parution de cadres d'évaluation qui a, à l'automne 2011, changé le processus d'évaluation des apprentissages en y intégrant la possibilité d'évaluer des connaissances sans y prescrire une place prépondérante et commune d'une école à l'autre. À ce système bancal, il faut ajouter le non-redoublement et le fonctionnement par cycle qui font du tort aussi bien aux enseignantes et enseignants qui sont aux prises avec des élèves qui n'ont pas les acquis nécessaires, qu'aux élèves qui portent leur échec et approfondissent leurs lacunes.

L'évaluation des apprentissages basée sur le développement des compétences est un vrai casse-tête tant au primaire qu'au secondaire. Les libellés ne sont pas harmonisés, certains manquent de clarté. De plus, il y a parfois trop de compétences à évaluer et certaines sont difficiles à évaluer. Les évaluations ne reflètent donc pas le niveau réel d'acquisition des connaissances de l'élève. À titre d'exemple, les libellés des différentes progressions des apprentissages ne sont jamais formulés sur le plan de connaissances acquises, mais le sont en ce qui concerne les savoir-faire développés.

Au cours des dernières années, le ministère a tenté d'éteindre les feux créés par la vision imposée par les fonctionnaires de la réforme en modifiant certaines approches, dont le nouveau bulletin est un exemple pathétique. Le nouveau formulaire convient peut-être aux parents mais, en fait, il ne change aucunement les fondements socioconstructivistes du nouveau curriculum. Nous en avons pour exemples les différentes exemptions ou adaptations possibles du bulletin pour les élèves intégrés en classe ordinaire et le fait qu'aucun socle commun de connaissances à évaluer ne soit établi par le MEES, au niveau de la province. Il est aussi difficile de comparer les résultats réellement atteints par cette réforme, car les élèves post-réforme ne passent pas les mêmes examens que les élèves pré-réforme. Cela reviendrait à comparer des pommes avec des oranges.

La différenciation de l'évaluation vide celle-ci de son sens. En effet, comment prendre des décisions objectives et éclairées sur la poursuite du cheminement scolaire de l'élève si l'enseignante ou enseignant ne peut se référer à des critères d'évaluation mesurables dont les exigences seraient les mêmes à atteindre pour toutes et tous, peu importe le contexte? Il suffirait de peu²⁰ pour remédier aux problèmes énoncés dans ce paragraphe. Pourtant, rien n'a changé. « [La] réussite scolaire à la mesure de chacun²¹ », marque durement l'éducation offerte par le système public au Québec.

20. Des solutions sont proposées par la FAE dans les documents Plateforme pédagogique et Révision du programme de français, 1er cycle du primaire, dont il sera question plus loin dans ce mémoire.

21. MELs, *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, 2^e cycle, gouvernement du Québec*, p. 11.

L'implantation de la réforme : l'école publique victime d'un échec monumental

En plus de fondements trompeurs, cette réforme s'est implantée envers et contre tous et tout. De plus, cela s'est fait sans études sérieuses ni vision d'ensemble de ses fondements. Les correctifs qui y ont été apportés au fil des ans, tels des pansements, ont été effectués de façon parcellaire et, bien souvent, décousue. Pour noircir un peu plus le tableau, lorsqu'il a été décidé de l'implantation obligatoire de la réforme, à part un petit groupe d'initiés, personne sur le terrain ne savait trop de quoi il était question. Tout d'abord, des expérimentations avaient été créées dans des classes ou écoles pilotes, qui bénéficiaient de conditions exceptionnelles. Cependant, celles-ci ne reflétaient pas les conditions réelles des classes. L'expérience a pourtant été déployée à grande échelle, sans ces mêmes conditions, forçant tous les acteurs à improviser avec les moyens du bord. Depuis 16 ans, des générations d'élèves et même de jeunes et moins jeunes enseignantes et enseignants ont été sacrifiées. Le temps est venu de stopper cette hémorragie.

Peut-on encore parler de réforme en 2016? Peut-être, mais surtout d'un système réformé et qui de surcroît vieillit mal, étant de toute façon mal né. L'échec de la réforme s'explique parce que malgré le discours officiel, ce modèle n'a jamais été voulu par le personnel enseignant. Le détournement flagrant et radical des conclusions des États généraux sur l'éducation demeure encore, à ce jour, sans exemple dans les annales de l'élaboration des politiques publiques. Cette réforme est donc « venue d'en haut », imposée avec frénésie, sans discernement aucun, par des technocrates aussi zélés les uns que les autres, qui répètent *ad nauseam* les formules de ce nouveau dogme pédagogique. À cet effet, il est assez consternant de remarquer que certains des plus grands défenseurs de la réforme sont pour la plupart des gens qui n'ont pas mis le pied dans une école depuis fort longtemps ou qui, pire encore, n'ont même jamais foulé, comme enseignant, le sol d'une salle de classe.

De tous les ministères qui composent le gouvernement du Québec, le MEES semble, et de loin, le plus perméable à la puissante influence d'une faction de penseurs et de théoriciens, souvent issus du milieu universitaire, lesquels ayant pourtant en commun d'être, parmi tous les acteurs du monde de l'éducation, les moins en contact avec les populations desservies, c'est-à-dire les élèves. Les effets de ce découpage, sciemment entretenu par le MEES entre l'abstraction et la première ligne, ne sont-ils pas l'objet de cette consultation?

Le niveau de littératie des Québécoises et Québécois fait peur. Près de la moitié des adultes âgés de 16 à 65 ans ont des difficultés à lire ou à écrire, mais surtout, même s'ils sont capables de déchiffrer, ils ne peuvent pas comprendre le message que transmet une phrase ou un texte simple. Devant cet état de fait, avant d'entreprendre une réforme à la pièce, qui ne tiendrait pas ou peu compte de la réalité de la salle de classe, il est important de penser à l'avenir de notre société. Quelle est, à ce compte, la mission prioritaire de l'école?

Il est temps que le MEES ne se lance plus, tête baissée, dans la refonte intégrale du système d'éducation tous les 10 à 15 ans. Les volte-face exigées, les théories désincarnées, le nivellement par le bas ne sont pas dignes de l'école publique. Cette réforme a détourné le rôle de l'école, tout en la mutilant de son expertise. Il s'agit maintenant de mettre en place un système adapté et adaptable aux réalités du terrain, en faisant confiance aux personnes qui détiennent l'expertise. Il est essentiel d'exiger une éducation de qualité dans nos écoles. Que tout élève, quel que soit son âge, ait accès à un socle commun de connaissances, où qu'il soit au Québec. Enfin, il faut questionner et fort probablement revoir la conception que la société québécoise a de l'éducation et de l'école.

Consultation sur une politique de réussite éducative

ANALYSE ET PROPOSITIONS DE LA FAE

Comme nous venons de le voir, le diagnostic des maux qui affligent l'école publique québécoise est sombre, à l'instar de celui de l'état de la profession enseignante. Rien de bien surprenant, après deux décennies d'espoirs déçus, d'incurie et de politiques mal avisées. Ce n'est pas vivre dans le passé que de poser les bonnes questions quant aux vrais problèmes. Identifier, en nommant les causes, les déficiences de l'école publique québécoise, permet de proposer les solutions qui s'imposent.

Ce dont il doit être question, dans l'école de demain, est d'enfin assurer une réelle égalité des chances de réussite pour tous les élèves, jeunes et adultes du Québec, et offrir aux établissements scolaires un modèle pédagogique efficace, concret et capable de s'adapter aux changements qui surviennent, tout en demeurant le rempart aux inégalités sociales. En d'autres mots, nous avons besoin d'une école démocratique, exigeante et centrée sur les connaissances.

Répondant aux axes des consultations pour une politique de la réussite éducative, voici nos solutions.

LA RÉUSSITE SCOLAIRE ET LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE

Objet central de la présente consultation, la réussite éducative trouve une définition dans le document de consultation (page 6), tout juste après la définition de la réussite scolaire.

La FAE est d'avis que le choix même de la réussite éducative comme objet de consultation (et de la définition qui en est proposée) est lourd de sens, et constitue une bien mauvaise façon de lancer le débat. En revenant aux missions de l'école, soit d'instruire, de socialiser et de qualifier, on est à même de constater que l'instruction et la qualification prennent un sens différent, la première davantage subordonnée à la seconde. Posé en ces termes, le problème est donc de maintenir la primauté de la réussite scolaire, les dernières années ayant amplement démontré les glissements induits par des politiques éducatives axées sur la réussite à tout prix, quitte à niveler par le bas le contenu des programmes et à manipuler l'évaluation des apprentissages en conséquence. Du système actuel, fondé sur la réforme, sortent de plus en plus de diplômés et de qualifiés, de moins en moins instruits, comme cela a été dit et répété lors des consultations régionales. Persister dans cette voie, en fondant les efforts à venir sur la réussite éducative, ne fera qu'empirer les choses. Pour cette raison, mieux vaut parler de réussite scolaire.

1^{er} AXE : L'ATTEINTE DU PLEIN POTENTIEL DE TOUS LES ÉLÈVES

« L'atteinte du plein potentiel de tous les élèves est au cœur de la mission de l'école et des services de garde éducatifs à l'enfance. Plusieurs types de stratégies et d'interventions devront être utilisés au cours des prochaines années pour permettre aux élèves d'atteindre leur plein potentiel. », Document de consultation, MEES, page 9.

Sur une intervention dès la petite enfance

En cohérence avec les valeurs de justice et d'égalité des chances préconisées dans la LIP, pour donner à toutes et tous un véritable accès à la réussite, il importe de permettre à chacune et chacun d'amorcer son parcours scolaire avec les outils préalables nécessaires. Le dépistage et l'intervention précoce ont pour but d'amoinir l'avènement d'iniquités entre diverses populations d'enfants. Car rien ne sert de courir, il faut partir à point.

Dans le rapport de recherche intitulé *L'intégration scolaire telle que vécue par des enseignants dans les écoles du Québec* (ISVEQ - Boutin, Bessette et Dridi 2015), l'ensemble des groupes de répondants ont identifié, entre autres conditions, la nécessité de clarifier les encadrements existants afin d'amender les démarches et processus de dépistage, permettre l'intervention précoce, parfaire l'intégration scolaire et ainsi améliorer les chances de réussite du plus grand nombre. Il importerait de se pencher sur les nombreux problèmes liés au modèle d'intégration prédominant, qui s'approche davantage de l'inclusion totale (full inclusion) que d'une intégration scolaire (mainstreaming), et d'y consacrer les ressources nécessaires. Mais, minimalement, en repérant tôt les difficultés d'un élève, en lui accordant rapidement l'aide et les services spécialisés dont il a besoin, en s'assurant de la disponibilité des services et des suivis pour la durée nécessaire, on peut favoriser l'engagement de l'élève dans son parcours scolaire et l'amener vers la réussite.

Les enfants qui fréquentent des Centres de la petite enfance (CPE) réalisent des apprentissages liés aux cinq domaines de développement, ce qui favorisent leurs apprentissages ultérieurs et, ultimement, leur parcours scolaire et leur chance de réussite. En ce sens, les CPE apportent une contribution au dépistage et à l'intervention précoce. En effet, il arrive que des difficultés soient identifiables ou identifiées avant l'entrée en classe maternelle, 4 ans ou 5 ans. Il arrive que des élèves aient reçu des services par des intervenantes ou intervenants des services sociaux ou de la santé (ergothérapie, orthophonie, pédopsychiatrie, etc.) avant leur entrée au préscolaire, mais que ces suivis soient interrompus lors du passage en milieu scolaire. Des variations existent à l'égard du traitement des suivis des dossiers de jeunes bénéficiaires lors de la transition vers l'école. Ces variations dépendent de dispositions prises ou non entre les organismes d'un milieu donné. Pour cette raison, la piste d'action « Améliorer la complémentarité et la concertation des actions entre les services de garde éducatifs à l'enfance et le milieu scolaire au moment de l'entrée à l'école » identifiée par le ministre semble des plus pertinentes, notamment en ce qui concerne les élèves les plus vulnérables. Elle doit cependant être élargie.

La maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé (TPMD) mise en place par la ministre Malavoy sous le gouvernement Marois devait être destinée exclusivement à des enfants de 4 ans vivant en milieux défavorisés²². Elle avait pour objectif d'agir auprès des populations de familles ciblées au sein desquelles il était démontré²³ que les enfants ne fréquentaient pas ou très peu les services de garde éducatifs mis en place à la fin des années 90 et au sein desquels ils étaient plus nombreux à présenter des vulnérabilités. Avec ce modèle de maternelle 4 ans TPMD, le Québec comble une faille laissée béante par le passé. Parce que ce nouveau service est complémentaire et non concurrentiel à l'offre de service destinée à la petite enfance, le ministère de la Famille devait être impliqué à toutes les étapes du processus.

22. Depuis l'année 2015-2016, au lieu d'élargir l'accès à d'autres enfants de 4 ans, les conditions et modalités permettent la formation de groupe multiâge.

23. Selon les résultats de plusieurs enquêtes, notamment : l'Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2012 (EQDEM), parue en septembre 2013; (ELDEQ); l'Enquête sur la maturité scolaire 2008.

POUR UNE INTERVENTION DÈS LA PETITE ENFANCE :

- 1. Investir dans la prévention, le dépistage et l'intervention précoce, qui sont les pierres d'assise de la réussite de tous les élèves, et faire leur promotion dès l'entrée au préscolaire 4 ou 5 ans;**
- 2. Élargir la mise en place de nouvelles classes de maternelle 4 ans temps plein en milieu défavorisé (TPMD);**
- 3. Rehausser les environnements physiques et matériels des classes de préscolaire (installations, mobiliers et matériels adaptés aux élèves);**
- 4. Garantir l'accès à du matériel pédagogique et à du matériel périssable nécessaires et en quantité suffisante dans toutes les classes de préscolaire.**

Sur la réponse adaptée aux élèves ayant des besoins particuliers

L'intégration en classe régulière des EHDAА peut être une mesure bénéfique dans certains cas. Cependant, ce qui est décrié, c'est l'alourdissement de la tâche créée par une intégration massive et désordonnée et, surtout, par la présence de plus en plus grande en classe régulière d'élèves à risque ne bénéficiant pas de services ou recevant des services insuffisants.

Pour que les EHDAА reçoivent des services le plus rapidement possible et que l'intégration se vive positivement pour l'élève lui-même, pour les autres élèves de la classe et pour l'enseignante ou enseignant, nous considérons que plusieurs mesures doivent être mises de l'avant. Celles-ci doivent s'appuyer sur les principes de la tâche comparable et de la contrainte excessive. Par tâche comparable, nous entendons que l'intégration d'élèves HDAA ne doit pas avoir pour effet de rendre la tâche de l'enseignante ou enseignant différente de celle ou celui qui n'en accueille pas. Quant au principe de la contrainte excessive²⁴, il sous-tend que l'élève intégré ne doit pas nuire à l'harmonie de la classe ni aux droits et aux conditions d'apprentissage des autres élèves du groupe. Enfin, des services doivent être disponibles chaque fois qu'une enseignante ou un enseignant, lorsqu'elle ou il le juge nécessaire, en fait la demande²⁵.

Le financement catégoriel des EHDAА est remis en question par l'une des pistes d'action proposée. Le fait notoire que ce mode de financement n'est remis en question par aucun organisme d'importance, lors des consultations régionales, est symptomatique du cul-de-sac que représente cette piste d'action. Comme nous venons de le voir, l'évaluation des besoins et des capacités des élèves et la facilitation de l'accès aux ressources sont les solutions à privilégier. Il nous faut également aborder de front la piste d'action de la consultation visant à « Intégrer plus d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage dans les écoles privées subventionnées ». Les intérêts, les droits fondamentaux ainsi que la réussite scolaire et éducative des EHDAА seront toujours mieux servis par l'école publique dont la mission fondamentale, faut-il le rappeler, doit être soutenue et mise en œuvre par la garantie du maintien des ressources (budgétaires, humaines et matérielles) ainsi que par d'importants réinvestissements de la part du gouvernement, plutôt que par diverses pratiques de désengagement de la part de ce dernier.

La lutte au décrochage est à juste titre le fil d'Ariane de la consultation. Un aspect important cependant est passé sous silence, il s'agit du décrochage des filles. Or, la scolarisation des filles est la clef de voûte de toute lutte au décrochage, celui des filles comme celui des garçons²⁶. En effet, le décrochage scolaire ressort comme étant grandement relié à la sous-scolarisation des mères et à leur difficulté à accompagner leurs enfants dans leur parcours scolaire. Sur le marché du travail, les décrocheuses tout comme les décrocheurs sont souvent confinés à des emplois précaires et moins bien rémunérés. Les femmes sans

24. Comme défini à l'article 235 de la Loi sur l'instruction publique.

25. Pour l'ensemble des demandes de la FAE concernant les EHDAА, voir le document à l'Annexe I intitulé *Les 32 revendications pour une intégration réussie, Il est grand temps d'agir*, FAE, 2010, 4 p.

26. FAE et Relais-femmes, *Les conséquences du décrochage scolaire des filles*, rapport d'analyse, mai 2015, 24 p.

diplôme d'études secondaires (DÉS) gagnent toutefois 16 414 \$ annuellement comparativement à 24 434 \$ pour les hommes dans la même situation, selon l'Institut de la statistique du Québec. Trois axes d'intervention prioritaires sont identifiés dans cette étude, à savoir éradiquer la pauvreté, contrer les stéréotypes sexuels pour favoriser la réussite et soutenir les jeunes filles en situation d'adversité familiale.

POUR UNE RÉPONSE ADAPTÉE AUX ÉLÈVES AYANT DES BESOINS PARTICULIERS (EBP) :

- 5. Évaluer les difficultés, les besoins et les capacités des élèves, jeunes et adultes;**
- 6. Faciliter l'accès aux ressources enseignantes, professionnelles et de soutien, tant pour les élèves que pour les enseignantes et enseignants, et ce, pour l'ensemble des secteurs;**
- 7. Assurer une intégration réussie aux EHDA en classe ordinaire. Le gouvernement doit s'assurer que cette intégration se fasse tout en répondant à leurs besoins, à ceux de leurs pairs ainsi qu'à certaines conditions essentielles;**
- 8. Amorcer des travaux pour établir des ponts entre les ministères et les organismes concernés afin d'améliorer l'offre et la continuité des services aux EHDA, aux élèves à risque et aux EBP du secteur des adultes;**
- 9. Orienter les EHDA, dont l'intégration en classe ordinaire n'est pas possible, vers une organisation scolaire qui tienne compte de leurs besoins, par exemple dans une classe spécialisée ou encore dans une école spécialisée;**
- 10. Lutter efficacement contre le décrochage scolaire des filles;**
- 11. Considérant le droit universel de toute personne, jeune ou adulte, à une éducation gratuite, accessible et de qualité ainsi que les impératifs d'instruction, de socialisation et de qualification dans le terreau commun d'une école ouverte, inclusive, où s'exprime la mixité sociale, rejeter l'hypothèse d'intégrer plus d'EHDA dans les écoles privées subventionnées.**

Sur l'accompagnement tout au long du parcours

La piste d'action visant à créer des équipes multidisciplinaires soulève plus de questions que de réponses. En effet, en la mettant en parallèle avec la remise en question du financement catégoriel des EHDA, cette possibilité renvoie plutôt vers un déchargement encore plus important de l'intervention destinée aux EHDA sur les épaules du personnel enseignant, les équipes multidisciplinaires risquant de devenir des comités d'ingérence dans la pratique enseignante, visant à « corriger » les « lacunes » empêchant la mise en place des « bonnes » interventions auprès des EHDA, et prônant la différenciation pédagogique. L'approche de la réponse à l'intervention (RAI) induit déjà cet effet, également en lien avec les pressions reliées à l'usage des meilleures pratiques et des données probantes.

Une piste d'action de la consultation suggère d'allonger la période de fréquentation obligatoire jusqu'à 18 ans ou jusqu'à l'obtention d'un premier diplôme ou d'une première qualification. Le MEES semble faire un lien entre l'augmentation de l'âge légal de fréquentation scolaire et l'augmentation du taux de réussite scolaire. Cela dit, le document de consultation est muet quant à la nature exacte de la proposition, ses modalités d'application et ses implications. Qu'entend le ministère exactement? Les études font état de l'importance de la diversification des voies de formation, tout comme le ministère d'ailleurs. Depuis quelques années, le discours de celui-ci intègre les élèves obtenant une qualification dans ses statistiques sur la diplomation. Dans sa proposition de pistes d'action, le MEES réfère à un premier diplôme ou à une première qualification. Est-ce à dire que s'il venait à opérer une modification législative quant à l'âge de fréquentation scolaire obligatoire, la notion de première qualification y apparaîtrait au lieu de l'unique notion de diplôme prévue actuellement par la loi? Est-ce à dire que la notion de « formation de base » serait ainsi transformée? Une chose est certaine, cette orientation serait diamétralement opposée à celle de la FAE.

Force est de constater qu'actuellement, l'obligation de fréquentation scolaire jusqu'à 16 ans n'empêche pas les jeunes de quitter les bancs d'école avant cet âge et qu'il existe peu de moyens pour renforcer la motivation des éventuelles personnes décrocheuses à poursuivre leurs études. Clairement, l'encadrement « social » ne serait pas suffisant pour remédier aux problèmes structurels (programmes d'études, manque de services, etc.) existants. N'est-ce pas, encore une fois, plutôt une tentative de rehausser « statistiquement » des taux de réussite basés sur autre chose que l'obtention d'un DES ou d'un DEP, en allongeant, dans le temps, la durée requise pour y arriver?

Un nombre important de questions subsistent, alors que l'efficacité de cette mesure ne semble pas avoir été largement démontrée. Dans l'état, pourquoi ne pas miser sur l'obligation de moyens et de services à mettre en place pour assurer l'atteinte d'un seuil de diplomation de 85 % (au DES ou au DEP) avant l'âge de 20 ans, comme convenu lors des États généraux sur l'éducation de 1995-1996? À ce sujet, il faut s'interroger sur la place des 16-18 ans à l'EDA, et sur le meilleur endroit à privilégier pour répondre à leurs besoins.

POUR UN ACCOMPAGNEMENT TOUT AU LONG DU PARCOURS SCOLAIRE :

- 12. La scolarisation obligatoire jusqu'à 18 ans est une solution à écarter, pour l'instant, faute de mise en contexte et de mesures concrètes pour la soutenir;**
- 13. Le MEES doit diffuser une ventilation des taux de diplomation (DES et DEP) et de qualification (autres attestations) distincts, et ce, sur 5, 7 et 9 ans de scolarisation de niveau secondaire.**

Sur la qualité de l'enseignement et des pratiques pédagogiques

La dévalorisation dont sont victimes les enseignantes et enseignants est intimement liée à celle qui accable l'école publique québécoise. En ce sens, le regard que porte les Québécoises et Québécois sur l'école publique semble particulièrement négatif et mine la crédibilité de celles et ceux qui y travaillent. Le faible taux de rétention témoigne du climat qui prévaut au sein de la profession. Selon l'étude effectuée au nom de la FAE à l'automne 2009, le taux d'abandon de la profession se situerait autour de 20 %²⁷. Ce taux d'abandon, particulièrement élevé, semble être propre à la profession enseignante, mais ne se limite pas aux frontières québécoises²⁸.

Le gouvernement du Québec a lui aussi contribué à entretenir une perception négative du travail effectué par les enseignantes et enseignants, notamment en imposant, au nom de la lutte au décrochage, une réforme scolaire, à laquelle le personnel enseignant ne fut nullement associé. Dans les faits, cette réforme a conduit à déprécier le diplôme d'études secondaires (DES) et à multiplier les qualifications de toutes sortes. Ainsi, l'utilisation de plus en plus importante des qualifications liées à des métiers semi-spécialisés (aide-palefrenier, aide pompiste, aide-commis d'épicerie, etc.) contribue à donner l'impression que l'école publique ne permet pas à tous les élèves une égalité de chances d'obtenir le DES. Cette tendance semble se confirmer en observant le taux de qualification après 7 ans des EHDA passer de 8,3 % pour la cohorte 2004-2005 à 17,1 % pour la cohorte 2007-2008, alors que chez les cohortes d'élèves réguliers, ce taux passait de 1,2 % à 1,9 %²⁹. Confrontés à leur incapacité de suivre leur groupe en 1re ou 2e secondaire, faute d'avoir obtenu l'aide nécessaire pour réussir en amont dans leur parcours scolaire, plusieurs élèves abandonnent la formation générale des jeunes pour retourner à l'éducation des adultes, afin de tenter d'obtenir leur diplôme d'études secondaires.

27. A0910-CF-063 – Recherche sur la détresse psychologique des enseignantes et enseignants (CF janvier 2010).

28. Lire à ce sujet l'avis publié par le Conseil de l'éducation et de la formation en communauté de Belgique française (Fédération Wallonie-Bruxelles) intitulé *Recrutement et entrée dans la carrière des enseignants débutants* [En ligne] www.eunec.eu/sites/www.eunec.eu/files/.../cef_avis_111_1.pdf

29. Données tirées du tableau *Taux de diplomation et de qualification des EHDA et des élèves réguliers, pour les cohortes 2004-2005 à 2007-2008, réseau public*, [En ligne] http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/daai/16-40_Decision_diff.pdf (Consulté le 15 novembre 2016).

La volonté d'imposer au personnel enseignant un mécanisme de formation continue³⁰, exprimée notamment par les facultés d'éducation, qui veulent mettre la main sur un marché permanent de formation, trouve écho chez les commissions scolaires et les directions d'établissement.

La formation offerte aux enseignantes et enseignants doit répondre à leurs besoins et non pas servir de prétexte au développement d'un marché de la formation continue³¹. Il est pour le moins étonnant de constater que celles et ceux qui réclament à hauts cris la mise en place d'une formation continue obligatoire pour les enseignantes et enseignants, passent systématiquement sous silence l'existence des plans de perfectionnement prévus à la convention collective ainsi que leur sous-financement. Ce faisant, ces mêmes personnes alimentent l'idée que les enseignantes et enseignants ne sont pas formés correctement pour assumer leur tâche. Pourtant, ces personnes sont celles qui assument la formation initiale des enseignantes et enseignants. Il est également important de rappeler que de nombreux enseignantes et enseignants suivent plusieurs nouvelles formations au cours d'une année scolaire. Malheureusement, tant la quantité, la qualité et l'accessibilité à ces activités de perfectionnement répondant aux besoins et aux demandes du personnel enseignant font défaut.

La direction de l'adaptation scolaire du MEES et les commissions scolaires invoquent le concept d'amélioration continue des pratiques comme un mantra. Celui-ci vise d'abord à justifier la logique de l'intégration à tout prix : « Mieux formé, l'enseignante ou l'enseignant saura répondre aux besoins de tous ses élèves ». Il vise aussi à rendre acceptable le désengagement de l'État dans le financement des écoles publiques : « Mieux formé, l'enseignante ou l'enseignant saura faire le travail fait par des professionnelles et professionnels qui n'existent plus ». Au surplus, le discours lié à l'amélioration continue des pratiques, souvent invoqué par celles et ceux qui soutiennent l'idée qu'il faut, pour améliorer l'école publique, imposer aux enseignantes et enseignants une formation continue, laisse croire que le personnel enseignant se contente d'appliquer machinalement les mêmes pratiques tout au long de leur carrière.

Un débat sur la formation initiale des maîtres fait rage depuis quelques années. Nous sommes d'avis qu'une réflexion critique sur celle-ci s'impose. Actuellement, le monolithisme idéologique qui prévaut dans les universités québécoises impose aux futures enseignantes et futurs enseignants la maîtrise de douze compétences professionnelles, et ce, au détriment d'une maîtrise réelle des savoirs constituant une discipline ou une spécialité. Les enseignantes et enseignants doivent posséder une culture générale, mais aussi maîtriser des notions disciplinaires. Cette réflexion pose la question du bagage culturel que doit transmettre l'école. C'est pourquoi nous devons nous interroger sur les programmes de formation offerts dans les universités, ainsi que les contenus des programmes de formation applicables aux établissements d'enseignement québécois.

Le diagnostic est donc sans appel. L'expertise du personnel enseignant n'est pas pleinement reconnue. L'autonomie professionnelle du personnel enseignant est souvent limitée, voire bafouée, à l'intérieur des encadrements légaux actuels que sont la LIP, le Régime pédagogique et le Programme de formation de l'école québécoise. La LIP en particulier, balise mal et ne définit pas clairement l'autonomie professionnelle individuelle et collective du personnel enseignant, alors même qu'elle confond les droits individuels et collectifs du personnel enseignant avec ses obligations.

Pour y porter remède, il faut définir clairement dans la LIP, aux articles 19, 96.15 et 110.12, ce qui relève des droits individuels et des droits collectifs du personnel enseignant, puis leur rendre le pouvoir décisionnel en ce qui concerne la pédagogie. Cela fera en sorte que le personnel enseignant dispose d'une réelle autonomie professionnelle, notamment par une pleine et entière liberté de choisir ses modalités d'intervention, ses approches et méthodes pédagogiques ainsi que son matériel didactique, ses normes, modalités et instrument d'évaluation.

30. Philippe Perrenoud publie en 1994 un texte intitulé *La formation continue comme vecteur de professionnalisation du métier d'enseignant* dans lequel il souligne l'importance d'impliquer les « enseignants en place dans leur propre formation continue, qui doit être négociée, construite avec eux dans le cadre de groupes ou de dispositifs de formation où ils sont des partenaires, non des élèves » ainsi que « dans l'orientation des offres et des structures de formation continue, notamment à travers leurs associations ou divers systèmes de représentation démocratique », [En ligne] www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php.../1994_10.html

31. Extrait de *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*, Sommaire, CSE, juin 2014, p. 6 : « Enfin, à la lumière des résultats de recherche recueillis par le Conseil, il se dégage clairement que l'expression de la demande constitue l'un des maillons faibles de la gestion du développement professionnel du personnel enseignant. Les mécanismes actuellement mis en œuvre pour recueillir les besoins de développement professionnel du personnel enseignant semblent, du point de vue de celui-ci, plus souvent subis que choisis, et ce, dans la majorité des milieux visités. ».

Ce changement ne serait toutefois pas complet sans la prise en compte, dans la LIP, de la notion d'autonomie collective des enseignantes et enseignants. Nous proposons donc l'ajout d'un nouvel article 20 qui traiterait des droits collectifs du personnel enseignant, lesquels requièrent que certaines décisions soient prises collectivement. Bien que certains articles subséquents de la LIP en fassent mention, il est indispensable de fonder les droits collectifs des enseignantes et enseignants dans un article dédié. Nous verrons également plus loin, la portée des changements nécessaires aux articles 95.15 et 110.12.

Sur certains enjeux pédagogiques, les directions d'établissement peuvent prendre des décisions sans l'accord des enseignantes et enseignants, ce qui nie leur statut de premiers experts. De même, le jugement professionnel du personnel enseignant est souvent remis en question par les directions d'établissement. Celles-ci font souvent pression sur le personnel enseignant pour l'amélioration des résultats scolaires de leurs élèves.

La reconnaissance que les enseignantes et enseignants sont les premiers experts de la pédagogie est aussi la solution. Cela doit se traduire par un rôle déterminant du personnel enseignant dans le processus décisionnel en matière de pédagogie. En outre, il faut revoir les fonctions et les pouvoirs des directions d'établissement, afin qu'elles exercent un rôle de soutien auprès du personnel enseignant, dans l'exercice de ses fonctions et dans le respect de son expertise. Le choix des sujets, des contenus et des moyens de perfectionnement doit revenir exclusivement au personnel enseignant. Enfin, la décision d'admettre un élève pour une seconde année, au même niveau, doit s'appuyer sur la recommandation du personnel enseignant.

Des changements de fond sont nécessaires dans la LIP : au premier chef, la prise de décision collective par le personnel enseignant, concernant les programmes d'études locaux, les critères relatifs à l'implantation de nouvelles méthodes pédagogiques, le choix des matériels scolaires et didactiques et les normes et modalités d'évaluation des apprentissages. La mission d'instruction doit être replacée au cœur des programmes, des cadres et des politiques du MEES. Les fonctions et les pouvoirs du MEES, dans l'élaboration des encadrements légaux et réglementaires, doivent être revus, pour faire en sorte que le personnel enseignant en exercice, mandaté par les fédérations syndicales, soit présent de façon plus importante lors de l'élaboration et de la révision des programmes, cadres et politiques du MEES ainsi que pour l'agrément des programmes de formation initiale.

Les régimes pédagogiques³² sont, après la LIP, les documents les plus importants dans la pratique quotidienne des enseignantes et enseignants. Les modifications que nous proposons aux articles 447 et 448 feraient en sorte d'associer étroitement le personnel enseignant aux travaux qui concernent sa révision. Pour leur part, les règles de passage annuelles constituent un élément central dans l'opérationnalisation de la mission d'instruction de l'école publique, et devraient, par conséquent, être uniformes sur l'ensemble du territoire québécois.

Les solutions que nous vous proposons sont cohérentes et crédibles. Elles respectent les structures actuelles de même que les rôles, fonctions et pouvoirs des différents acteurs du milieu de l'éducation, soit le personnel enseignant, les conseils d'établissement, les directions d'établissement, les commissions scolaires et le MEES, sans négliger le rôle des parents.

32. L'article 447 prévoit un régime pédagogique applicable à la formation générale des jeunes, et l'article 448 un régime pédagogique applicable à la formation professionnelle et un régime pédagogique applicable aux services éducatifs pour les adultes.

Sur la création d'un ordre professionnel pour les enseignantes et enseignants

En vertu de ce qui précède, l'avènement d'un ordre professionnel, qui n'est d'ailleurs pas demandé par les enseignantes et enseignants, ni par l'Office des professions³³, ne viendrait en rien corriger les problèmes évoqués, ni bonifier les solutions proposées. Contrairement à d'autres professions, où les actes professionnels sont posés dans un contexte de rencontres privées, les enseignantes et enseignants interviennent en présence de groupe d'élèves ou d'étudiantes ou étudiants. Ils sont de plus entourés de collègues, de membres de la direction et bien souvent de parents. En ce qui a trait à la formation continue, soulignons que des offres et opportunités de formation et de perfectionnement sont présentées aux enseignantes et enseignants tout au long de leur carrière, notamment par les commissions scolaires, les universités et d'autres organisations.

Sur la création d'un Institut national d'excellence en éducation

La création d'un « organisme voué à la mise en valeur et au transfert de connaissances dans le milieu de l'éducation, à l'instar de l'Institut national d'excellence en santé, pour assurer le développement des expertises et des meilleures pratiques » est une autre de ces pistes d'action proposées. Le rôle de l'Institut national de l'éducation (INÉ) serait de permettre une meilleure diffusion de la recherche. Pourtant, il existe au Québec un organisme qui fait déjà le travail. Le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ), créé en 2002, « a pour mission de promouvoir l'innovation et le transfert de connaissances en vue d'accroître la réussite éducative au Québec. Il base ses actions sur les pratiques innovantes et les connaissances scientifiques. Les actions du CTREQ sont guidées par quatre orientations : accroître la synergie entre les acteurs de la recherche, du terrain et les organisations; stimuler l'évolution des pratiques en réussite éducative; contribuer au développement d'une culture scientifique et d'innovation en éducation; et renforcer l'expertise en transfert et en innovation éducative et sociale.³⁴ » Ce centre s'est doté d'une table de concertation entre les différents acteurs de l'éducation ainsi que d'un service de veille scientifique, le Réseau d'information pour la réussite éducative (RIRE). Pour ce qui est de la réflexion et des avis au ministère, le Conseil supérieur de l'éducation fait déjà un travail en ce sens. Il suffirait de réorganiser ses mandats, tout en s'assurant de sa réelle neutralité.

Le problème fondamental qui se pose pour les enseignantes et enseignants, en est un de temps. En effet, il faut du temps pour lire, réfléchir, créer des outils, utiliser de nouvelles méthodes, se les approprier, les modifier selon les besoins des élèves, la situation, les difficultés rencontrées. La formation continue n'est pas la panacée. Quel serait le rôle de l'INÉ dans ce domaine? Un centre de services ou de formatage? Encore là, des exemples innovants existent. Celui du Centre des enseignants et enseignantes (CEE) de la CSDM (Commission scolaire de Montréal) et de l'APPM (Alliance des professeures et professeurs de Montréal) est éloquent. Le professionnel qu'est l'enseignante ou enseignant doit être capable de choisir les formations répondant à ses besoins. Nous ne saurions cautionner que d'autres personnes le fassent à notre place. Il faut rappeler que nous sommes les premiers experts, en matière de pédagogie. Telle qu'elle est présentée, cette proposition doit donc être écartée.

33. OFFICE DES PROFESSIONS DU QUÉBEC, Avis de l'Office des professions du Québec sur l'opportunité de constituer un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants, décembre 2002.

34. CTREQ, [En ligne] <http://www.ctreq.qc.ca/>

Sur la gestion axée sur les résultats et la reddition de comptes

La formule « sur gérance » rend bien compte de la multiplication, depuis quelques années, des mécanismes de reddition de comptes et de suivis. Que ce soit sous la forme de conventions de gestion et de réussite éducative, de nombreux comités, ou du foisonnement des formulaires, la bureaucratisation de l'école publique québécoise et la reddition de comptes provoquent une distorsion de la pratique enseignante, en l'éloignant de sa mission qui est, selon la LIP, d'instruire, de socialiser et de qualifier. Un des symptômes les plus graves de cette dérive bureaucratique du système d'éducation est sans contredit l'obsession des résultats mesurables et standardisés qui servent souvent à comparer l'incomparable. Cette logique commerciale qui place l'éducation au rang d'un procédé de fabrication en série, fait fi de la diversité infinie présente dans des combinaisons considérables, des populations d'élèves et de leurs différentes réalités sociales et démographiques. Cette logique obsessionnelle tend à contraindre le personnel enseignant à atteindre des objectifs arbitraires ou farfelus, mais toujours fixés sans considération aucune pour la mission de l'école publique, de la qualité des services rendus ou de la valeur du contenu à enseigner.

Ces dernières années se sont multipliés les projets de loi³⁵ et mesures gouvernementales visant, dit-on, à moderniser les modèles de gestion des divers organismes publics ou parapublics, sociétés d'État et autres appareils pour les rendre, selon les expressions à la mode, « plus efficaces ». C'est d'ailleurs à cette volonté de renouveler la « gouvernance » en éducation que répondait notamment l'adoption, en octobre 2008, du projet de loi no 88, Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et d'autres dispositions législatives (L.Q. 2008, c.29). Et pour cause.

Au Québec, comme au Canada et dans plusieurs pays occidentaux, on assiste en fait à la mise en place, progressive, mais déterminée, du modèle de gestion managériale inhérent à la Nouvelle Gestion publique (NGP) (New public management), et ce, dans la plupart des organismes et services publics. Pour ce faire, les procédés managériaux de la NGP revendiquent la recherche de plus de qualité (mesurable), de transparence (imputable), d'efficacité (rentable) et de performance (pouvant être « récompensée ») dans l'organisation et la prestation des services qui relèvent de l'État. Présentés comme des principes démocratiques fondamentaux, ces mantras permettent de légitimer et d'asseoir des changements pour le moins drastiques de pratiques et de gestion au sein des structures publiques.

L'effet combiné de ces pratiques et de ces réformes, qui tantôt se mettent en place une à une, progressivement ou tantôt de manière globale et brusque, est notamment de transformer profondément la structure et les finalités mêmes du service public auquel elles s'attaquent. Ainsi, on assiste souvent à :

- l'intrusion massive de « **l'approche client** » au sein des services publics, désormais tournés vers la quête de résultats et la conquête de « clientèles »;
- le renversement de l'obligation de moyens (découlant du principe d'universalité voulant que le service public réponde du bien commun et garantisse le droit de chacun d'y accéder) en **obligation de résultat** (découlant du principe de compétition voulant que la recherche d'efficacité et de performance soit garante de qualité dans la prestation rationnelle des services);
- la **décentralisation** de la prestation de service et des pouvoirs au profit d'une structure fondée sur la **contractualisation des rapports organisationnels** (chaque maillon de la chaîne négociant les principes contractuels de sa relation avec l'autre, comme des agences autonomes), et même leur privatisation totale ou partielle;

33. Mentionnons, à titre d'exemple : Loi sur la gouvernance des sociétés d'État et modifiant diverses dispositions législatives (L.Q., 2006, c.59). Loi concernant la gouvernance de la Régie des rentes du Québec et modifiant diverses dispositions législatives (2009, c.41). Loi visant à améliorer la gestion du réseau de la santé et des services sociaux (2011, c.15), sans oublier les projets de loi no 38 et no 44 (juin 2009), avortés, visant à établir une nouvelle gouvernance dans les cégeps et les universités.

- la mutation de la fonction d'administration (coordination des ressources en fonction des besoins, dans une logique d'obligation de moyens; destinée à soutenir la première ligne pour répondre aux besoins de la population desservie) vers une **fonction de gestion** (planification comptable destinée à organiser les ressources et la première ligne pour atteindre les objectifs, en optimisant les actes posés auprès de la population);
- l'émergence ou l'accélération d'une **compétition accrue** des établissements et structures publics entre eux, et avec ceux du secteur privé, compétition basée à la fois sur la comparaison des « performances » de chacun, mais également sur le mode de financement public, ainsi que sur une **conquête ou rétention active, voire agressive, de « clientèles »**³⁶, dès lors que celles-ci disposent d'information et de points de comparaison pour juger quel organisme se démarque par sa qualité, son efficacité et son rendement...

Appliquée dans plusieurs domaines, dont l'éducation, la NGP et sa gestion managériale suscitent un scepticisme important quant au devenir des services publics, dont on estime qu'elles détournent de leur mission première de servir le bien commun, au profit d'une vision entrepreneuriale, dont le principal effet est d'affaiblir le tissu social. Ses effets délétères sur les conditions de travail sont nombreux : précarisation du lien d'emploi par un recours accru aux emplois temporaires et contractuels, alourdissement de la reddition de comptes, systématisation de l'évaluation du rendement, différenciation du traitement (systèmes d'émulation basés sur la performance individuelle), haute imputabilité des actes professionnels, etc. Désormais placé comme pivot du « service à la clientèle », le personnel des premières lignes subit une pression accrue quant à la qualité attendue de sa prestation de « service ». Ce qui n'est pas sans redéfinir sa fonction sociale ni empiéter sur son autonomie professionnelle.

POUR LA QUALITÉ DE L'ENSEIGNEMENT ET DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES :

14. Reconnaître pleinement les enseignantes et les enseignants comme étant les premiers experts de la pédagogie, en leur redonnant toute l'autonomie nécessaire à l'accomplissement de leurs fonctions premières : enseigner et évaluer;
15. Permettre aux enseignantes et enseignants de se réapproprier la totalité de leur pratique. Pour ce faire, il importe d'éliminer les ingérences diverses et les lourdeurs bureaucratiques, tout en assurant le respect de leur jugement professionnel;
16. Laisser exclusivement aux enseignantes et enseignants tant le choix des sujets, des contenus que des moyens de perfectionnement;
17. Convenir que la création d'un ordre professionnel enseignant n'est pas nécessaire, car la profession enseignante est déjà suffisamment encadrée, comme déterminé par l'Office des professions du Québec en 2002;
18. Écarter l'idée de fonder, selon la formule proposée par le MEES, un organisme voué à la mise en valeur et au transfert des connaissances dans le milieu de l'éducation;
19. Renoncer à toute forme de gestion axée sur les résultats en éducation.

36. Qu'on pense, par exemple, à la lutte acharnée entre les écoles secondaires publiques et les collèges privés dans la région de Montréal, ou aux stratégies de développement des établissements universitaires, par la pratique des campus régionaux (ex. : campus de l'Université de Sherbrooke à Longueuil, campus de l'UQO à St Jérôme, campus de l'UQAR à Lévis).

2^e AXE : LE CONTEXTE PROPICE AU DÉVELOPPEMENT, À L'APPRENTISSAGE ET À LA RÉUSSITE

« L'atteinte du plein potentiel de l'élève doit être comprise en fonction d'un vaste univers de compétences qui représentent autant de possibilités et d'avenues pour se réaliser et réussir, tout au long du parcours scolaire et sur le marché du travail. La liberté de choix de l'élève sera d'autant plus grande qu'il possédera de solides assises en écriture, en lecture et en mathématiques sur lesquelles il pourra développer ses compétences dans divers domaines. » Document de consultation, MEES, page 14.

Sur l'importance de la littératie et la numératie

À la suite d'une longue réflexion, à laquelle les enseignantes et les enseignants furent conviés à toutes les étapes, la FAE a élaboré un modèle pédagogique intégré, la plateforme pédagogique. La plateforme n'est pas un modèle théorique, et son objectif n'est pas de concurrencer les politiques technocratiques du MEES. La plateforme pédagogique permet à la FAE de suggérer les correctifs souhaités à la réforme en proposant un nouveau modèle respectueux des principes que nous défendons, au premier chef, desquels se trouve l'autonomie professionnelle. Sans entrer dans les détails, voici certains des principaux éléments de la proposition de la FAE³⁷.

Il importe de souligner que ce modèle rétablit clairement la primauté des connaissances qui sont identifiées comme des savoirs. Dans le modèle que nous soumettons, nous faisons volontairement abstraction du concept de « compétence ». Celui-ci a été à ce point dénaturé par la réforme actuelle qu'il devenait impossible de le récupérer aux fins de la présente plateforme pédagogique. Toutefois, la plateforme pédagogique tient également compte de l'importance, toute relative, mais cependant bien réelle, des savoir-faire et des savoir-être. Nous décrivons les savoir-faire comme étant un réinvestissement ou un transfert des savoirs acquis dans les différents programmes de formation lors de l'application de ceux-ci dans des situations d'apprentissage. Quant aux savoir-être, nous les décrivons comme étant les attitudes de l'élève dans l'exercice des différentes tâches que celui-ci doit accomplir dans ses apprentissages.

En somme, après plus de dix ans d'essai, il faut se rendre à l'évidence que l'approche par compétences comporte plusieurs problèmes de taille. Comme le mentionne Gérald Boutin, « ce n'est pas tout de savoir comment apprendre, encore faut-il apprendre quelque chose³⁸ ». Au delà de ces considérations, les enseignantes et enseignants, études à l'appui³⁹, ont constaté l'affaiblissement notoire de l'acquisition des connaissances chez les élèves. On ne peut que réitérer leur importance à l'intérieur des programmes de formation, d'autant plus que bien souvent, la réussite des savoir-faire et des savoir-être est dépendante *a priori* de l'intégration préalable des savoirs qui y sont associés.

Il importe de se rappeler qu'un enseignement centré sur les connaissances n'exclut pas leur transfert dans la vie quotidienne. Aussi, 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. En restaurant la place dominante des savoirs dans les apprentissages et leur évaluation, le rôle du personnel enseignant ne se limite plus à une fonction d'accompagnateur telle que le propose l'approche socioconstructiviste. Il est un acteur de première ligne dans l'organisation, la transmission et l'évaluation de la matière.

37. Pour un portrait complet de notre modèle, voir le document *Une autre école est possible*, Plateforme pédagogique, version détaillée, op. cit.

38. Claude GAUVREAU, *Réforme scolaire : stop ou encore*, 2007, p. 30.

39. On observe une dégringolade des élèves québécois du secondaire aux tests internationaux en sciences et en mathématiques (Ina V.S. MULISS et al, TIMSS 2007 International mathematics report, TIMSS et PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston, 2008).

Pour déterminer si l'élève passe d'une année à l'autre, il doit atteindre un seuil minimal de réussite. En tenant compte de chacun des secteurs d'enseignement, le MEES doit fixer ce seuil, pour chacune des années du cursus primaire et secondaire. Nous proposons que le redoublement, accompagné de services de soutien, soit permis pour chacun des niveaux plus d'une fois pour les élèves pouvant bénéficier positivement d'une telle mesure. Par ailleurs, la décision du redoublement ou de la fréquentation d'une classe spécialisée, tant pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage que d'adaptation, au primaire et au secondaire, doit être prise par l'enseignante ou enseignant, soutenu par l'équipe multidisciplinaire composée du personnel enseignant ainsi que du personnel professionnel et de soutien qui œuvrent auprès des élèves visés.

La formation des maîtres doit mettre l'accent sur la maîtrise des connaissances disciplinaires, et ensuite sur l'acquisition de notions et d'approches pédagogiques multiples.

En droite ligne avec la philosophie et les mesures curatives préconisées par la plateforme, la FAE a proposé une révision du programme de français du 1^{er} cycle du primaire, ainsi que celle des documents complémentaires, soit la Progression des apprentissages et le Cadre d'évaluation. Notre Révision du programme de français⁴⁰, document novateur, est le fruit d'un travail effectué avec des enseignantes de premier cycle du primaire, et vise à permettre au personnel enseignant d'accéder à des balises et à des contenus clairs sur ce qu'il faut enseigner et ce qui doit être évalué.

Concrètement, cet outil s'adresse aux enseignantes et enseignants du 1^{er} cycle du primaire, et contient des progressions des apprentissages enrichies et précisées, où les contenus d'apprentissage sont hiérarchisés et répartis par année d'enseignement. Ces progressions sont organisées pour que l'ordonnancement des apprentissages qui s'y trouvent suive une logique cohérente. Il convient de souligner que notre Progression des apprentissages est parfaitement compatible avec le programme actuel. Cette formule pourrait s'appliquer à tous les autres cycles du primaire et même du secondaire, et ce, dans toutes les matières.

Sur la langue française et l'alphabétisation

L'attachement de la FAE à la langue française et à son rayonnement est bien réel. La question linguistique a toujours eu une place importante dans ses interventions que ce soit dans le cas de la réforme, de l'enseignement de l'anglais, de la formation des maîtres ou encore, dans les débats entourant la Charte de la langue française. Notre fédération revendique, depuis des années, des modifications importantes aux conditions d'enseignement et d'apprentissage du français et des autres contenus disciplinaires.

Pour la FAE, si l'on souhaite véritablement rehausser de façon significative le niveau de maîtrise du français au Québec, il faudra mener la lutte sur plus d'un front et en ce sens, soutenir l'école à l'intérieur et à l'extérieur de ses murs, tant au secteur des jeunes, qu'à l'éducation des adultes et à la formation professionnelle. Nos propos peuvent sembler s'éloigner de l'objet de la consultation, mais ils visent à démontrer, s'il faut encore le faire, qu'il y a un lien entre la réussite en français (en lecture en particulier) et la réussite scolaire.

La FAE partage l'avis que la période de 4 à 7 ans est cruciale au regard des apprentissages en lecture et en écriture. C'est d'ailleurs en se basant notamment sur ces éléments qu'elle a pressé le gouvernement à mettre en place, dans un premier temps, des classes de préscolaire 4 ans à temps plein en milieux défavorisés. Il est évident que la capacité à lire et à comprendre des textes est un facteur déterminant de la réussite de tous les élèves, jeunes et adultes, dans toutes les matières. Pour ce faire, il nous apparaît essentiel de mettre l'accent sur le développement des habiletés de lecture dès le plus jeune âge et d'intervenir rapidement auprès des enfants qui manifestent diverses difficultés (dyslexie, TDAH, etc.).

40. FAE, *Révision du programme de français, 1^{er} cycle du primaire*, 2011, 167 p. Voir à l'annexe V le document *Révision du programme de français, 1^{er} cycle du primaire*, sommaire.

L'école n'a pas l'apanage de la valorisation du français, mais y a un rôle important à jouer. Bien sûr, l'organisation d'activités culturelles, de semaines thématiques, d'activités de lecture et d'ateliers d'écriture ou de rencontres avec des personnalités impliquées dans la production et la réalisation de matériel culturel, notamment aident à soutenir cet objectif. Cependant, c'est en réalisant sa mission première que l'école peut le mieux valoriser le français et porter un message de fierté. Ainsi, c'est en enseignant les fondements de la langue, en insistant dans toutes les disciplines sur l'importance d'un français écrit et parlé de qualité, en ayant un système d'évaluation qui prenne mieux en compte l'orthographe et la qualité de la langue écrite, en mettant à la disposition des élèves des ouvrages attrayants en français que l'école soutient concrètement le message et le discours.

La lutte à l'analphabétisme devrait être une priorité nationale, et ce, de la petite enfance jusqu'à l'âge adulte. Les conséquences néfastes de l'analphabétisme ne sont plus à démontrer. En ce sens, la stratégie développée devrait être accompagnée des ressources humaines et financières nécessaires. La stratégie devrait également prévoir les mécanismes de suivi et d'évaluation de l'atteinte des objectifs et des progrès effectués. La FAE, en tant que membre fondateur du Réseau de lutte à l'analphabétisme, appuie sans réserve les orientations contenues au document *Pour une stratégie de lutte à l'analphabétisme*⁴¹, véritable plateforme détaillant la marche à suivre pour vaincre ce fléau. On y trouve, entre autres, une recommandation demandant de favoriser l'appropriation de la lecture, de l'écriture, des connaissances et des compétences de base, et ce, de la petite enfance jusqu'à l'âge adulte, ce qui rejoint certains des thèmes développés précédemment.

D'importants travaux ont été menés par le MEES au sujet de l'évaluation des apprentissages. Soulignons que la FAE n'a pas attendu l'invitation du ministère pour amorcer ses réflexions sur la LIP, les programmes de formation, l'évaluation des connaissances (et des apprentissages), le bulletin unique et l'autonomie professionnelle. Outillée par le fruit des travaux de différents chantiers lancés à la suite de mandats confiés par ses instances (dont les Congrès de 2010 et de 2013), la FAE s'est engagée dans le processus entrepris par le MEES, tout en continuant de réclamer des changements plus fondamentaux afin de remettre l'instruction et l'enseignement au cœur de l'école et de notre profession. Ces travaux ont notamment porté sur *les formulaires du bulletin annexés au règlement pédagogique et les modalités d'application progressive, les étapes : leur pondération, leur durée (dates) et la pondération des épreuves obligatoires et les exemptions*⁴².

Sur la réforme des programmes de l'éducation aux adultes

Absente des objets de consultation est la question de la réforme des programmes à l'éducation des adultes. À la suite d'une vaste consultation de nos enseignantes et enseignants de ce secteur, et considérant l'ampleur des problématiques ressenties, notamment parce qu'elles se situent dans toutes les sphères du travail enseignant (l'enseignement, les programmes et les pratiques, le matériel pédagogique, l'évaluation, la tâche non adaptée, la classe et les élèves), il apparaît irréaliste d'acquiescer à une implantation obligatoire des programmes, tels qu'ils sont conçus et dans les conditions actuelles d'implantation.

Dans ces conditions adverses, mieux vaut faire en sorte que les enseignantes et enseignants bénéficient de tous les éléments nécessaires à la réussite de l'implantation de nouveaux programmes. Cela inclut des outils (programmes, DDÉ⁴³, matériel pédagogique, instrument d'évaluation, etc.) et des conditions d'exercice appropriées. Certains correctifs devraient cependant être apportés tant au niveau des programmes que des conditions d'implantation.

41. <http://lutteanalphabetisme.ca/>

42. Voir l'Annexe II.

43. Définition des domaines d'évaluation.

En plus du travail effectué au niveau national, des actions locales doivent être engagées afin de vivre une implantation plus harmonieuse. Il faut que les commissions scolaires travaillent avec les représentantes ou représentants du personnel enseignant afin de trouver des solutions aux problématiques rencontrées dans le processus d'implantation. La majorité des écueils mentionnés peuvent être résolus, notamment grâce à des prises de décisions éclairées de la part du ministère et des représentantes ou représentants des commissions scolaires pour tenir véritablement compte de la réalité de l'éducation des adultes. Cependant, ceci implique que le ministère assure un leadership plus important ainsi qu'un support financier conséquent. La tâche est énorme, mais réalisable. L'important est d'entreprendre un mouvement allant dans le sens des correctifs souhaités. Il faut également donner davantage de moyens et de soutien au personnel enseignant. Souhaitons, finalement, que le MEES comprenne enfin que pour réussir une réforme des programmes, il faut absolument y associer le personnel enseignant et leurs représentants à chacune des étapes du processus.

POUR UNE MISE EN ŒUVRE DE LA PLATEFORME DE LA FAE, EN LIEN AVEC L'IMPORTANCE DE LA LITTÉRATIE ET LA NUMÉRATIE :

- 20. Revenir aux conclusions des États généraux sur l'éducation de 1996;**
- 21. Prioriser la mission de l'école publique qui est d'instruire;**
- 22. Mettre en place les propositions faites dans la plateforme pédagogique de la FAE et la révision du programme de français au 1^{er} cycle du primaire;**
- 23. Rehausser le niveau général du français en agissant sur plusieurs fronts;**
- 24. Mettre en œuvre la plateforme du Réseau de lutte à l'analphabétisme;**
- 25. Faire de la lutte à l'analphabétisme une priorité nationale;**
- 26. Retenir les propositions faites par la FAE en lien avec les travaux du MEES sur l'évaluation des apprentissages;**
- 27. Ne pas procéder à l'implantation obligatoire des nouveaux programmes à l'EDA (FBC FBD) sans y apporter certains correctifs⁴⁴.**

Sur les compétences du XXI^e siècle et la place du numérique

La réforme arrive alors qu'une révolution numérique est en cours. En même temps que chacun s'approprie ces nouveaux moyens de communication, dont les développements sont ultrarapides, il est nécessaire de les intégrer dans l'école. Ils impliquent de nombreux changements, et leurs coûts sont élevés. L'obsolescence est très rapide lorsqu'il s'agit de Technologies de l'information et de la communication (TIC). Comment demeurer à jour? Comment avoir en main l'outil qu'il faut? De même, pour les TIC, le système s'est emballé. Ceux-ci ne sont plus un moyen, un outil, mais un objectif, une fin en soi. Il est important de distinguer l'intégration dans les programmes d'apprentissage liés aux TIC de l'intégration massive, voire excessive, des TIC dans l'enseignement et la pédagogie. Mais aussi d'en imposer l'usage lorsque l'enseignante ou enseignant devrait être libre d'utiliser la méthode qui lui semble la plus efficace avec ses élèves. De plus, ce rapport aux TIC, mais aussi à l'internet et aux réseaux sociaux, biaise la vision, l'appréciation que nous avons de l'enseignement et de l'apprentissage. L'enseignante ou enseignant est alors perçu comme une personne accompagnatrice qui guide chaque élève dans ses découvertes. Dans cette aventure, sa tâche s'est grandement complexifiée. Ce nouveau rôle de l'enseignante et enseignant, et ultimement de l'école, nous amène à nous questionner.

La question de la littératie numérique, quant à elle, et surtout l'introduction de l'acquisition de compétences de base en programmation dans les programmes scolaires est, pour le moins, prématurée,

44. Voir l'Annexe III.

voire inappropriée dans l'état actuel du programme de formation de l'école québécoise et du curriculum. Comment peut-on penser introduire de tels éléments sans s'assurer d'abord, par une transmission et une évaluation systématiques de ceux-ci, que les savoirs essentiels des codes, que sont la littératie et la numératie « de base », ne soient acquis? Introduire de nouveaux éléments dans le curriculum se ferait nécessairement au détriment de quelque chose d'autre. Quel pan du curriculum le MEES souhaiterait-il sacrifier pour l'introduction de ce nouveau programme? À moins, bien sûr, qu'il ne s'engage encore, comme il l'a fait pour de nombreux sujets depuis quelques années (éducation à la sexualité, approche orientante, etc.), sur la pente des « apprentissages » qui s'ajoutent au curriculum déjà trop chargé, comptant alors sur le personnel enseignant pour « agrandir par en dedans » un horaire déjà trop comprimé. Comme cela a été mentionné par certaines intervenantes et certains intervenants lors des consultations régionales, il est bien étonnant de parler de littératie numérique, alors que les analphabètes fonctionnels n'ont jamais été si nombreux au Québec. Une certaine hiérarchisation des priorités est donc de mise, lire, écrire et compter d'abord, le numérique ensuite.

À ce sujet, la FAE réitère sa position selon laquelle la généralisation de l'enseignement intensif de l'anglais en 6^e année dessert les objectifs d'intégration énoncés précédemment, sans compter que l'intégration des EHDA rend cette mesure déjà inapplicable sans préjudice à ces élèves. Le MEES serait en outre bien avisé de suivre l'avis du CSE à ce sujet⁴⁵. En effet, le Conseil dégonfle certains mythes au sujet de l'apprentissage des langues, notamment celui de « l'enfant éponge », souvent invoqué à tort et à travers par les ardents défenseurs de l'enseignement intensif en 6^e année. Le Conseil soulevait également de nombreux problèmes en lien avec l'arrimage avec les années précédentes, la 6^e année et le secondaire. Soulignons enfin qu'il n'y a pas, à proprement parler, de véritable programme d'enseignement intensif en 6^e année, mais bien de nébuleux programmes maison.

EN LIEN AVEC L'UNIVERS DES COMPÉTENCES DU XXI^e SIÈCLE ET DE LA PLACE DU NUMÉRIQUE :

- 28. Prioriser l'acquisition des savoirs essentiels de la littératie et de la numératie « de base » avant de songer à la littératie numérique;**
- 29 .Ne pas généraliser l'enseignement intensif de l'anglais en 6^e année.**

Sur la préparation adéquate à la transition au marché du travail ou aux études supérieures

Aujourd'hui, le « Québec mondialisé » met en place une école qui sert les impératifs de la mondialisation et de ses dirigeantes et dirigeants politiques et économiques. Or, ce nouveau modèle néolibéral des sociétés passe par l'intégration grandissante des économies nationales dans de vastes réseaux de production mondialisés. Les entreprises multinationales mènent désormais leurs opérations de production sur de multiples territoires, complexifiant et intensifiant le flux des marchandises échangées entre les différentes filières internes des entreprises et entre les pays. Cette mondialisation de l'économie exige la consolidation de lieux de décision et de coordination supranationale de l'économie, comme l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), la Banque mondiale (BM), le Fonds Monétaire International (FMI), l'Organisation mondiale du commerce (OMC), ou encore de lieux de coordination régionale de l'économie comme la Commission européenne, l'Accord de libre échange nord-américain (ALÉNA) ou encore la Coopération économique pour l'Asie Pacifique (APEC).

Dans un premier temps, ces lieux de décisions politiques échappent largement à tout contrôle

45. CSE, *L'amélioration de l'enseignement de l'anglais langue seconde au primaire : un équilibre à trouver*, 2014, 118 p.

démocratique des peuples. Mais le plus important, c'est qu'une nouvelle classe économique mondialisée émerge et influence de plus en plus les choix politiques des pays, par l'entremise de ces institutions de la mondialisation. Ces derniers agissent comme des prospecteurs afin de débusquer le territoire offrant les meilleurs « avantages concurrentiels » pour mener leurs activités productives, au plus faible coût, avec le moins d'entraves législatives et fiscales possible. Dans leurs prospections économiques, ils cherchent également des pays d'implantation où le « capital humain » sera adéquatement formé, éduqué et docile pour accomplir le travail. C'est pourquoi l'éducation figure comme principal chantier de travail des institutions de la mondialisation. Par exemple, l'OCDE mène, chaque année, une vaste étude comparative de tous les systèmes éducatifs des pays membres. Elle espère ainsi influencer les gouvernements qui cherchent à améliorer la performance de leurs systèmes éducatifs, afin d'être plus attrayants pour les capitaux mondiaux à la recherche de main-d'œuvre qualifiée.

La marchandisation de l'éducation est donc ce double processus, endogène et exogène, qui transforme l'école dans ses fondements. Dans cette mutation politique, l'élément pédagogique n'est qu'une seule facette, certes très visible, du phénomène. Le processus est endogène, car il participe d'une logique qui vise à transformer la façon dont l'école est administrée à l'interne. Pour arrimer l'école sur les normes de l'entreprise privée, on développe une structure de gestion, dite légère, efficace et décentralisée. On cherche à comptabiliser et à calculer les paramètres d'organisation afin de mesurer les résultats, d'améliorer la performance et la rentabilité, d'augmenter le taux de diplomation et finalement, de contrôler et d'évaluer les employées et employés.

La production de ce « capital humain » doit servir à soutenir les besoins du marché économique mondialisé qui nécessite une main-d'œuvre docile, flexible et capable de se requalifier en permanence au gré des caprices de l'industrie et du développement de nouvelles technologies. Également, le personnel de l'enseignement voit son rôle changer dans cette transformation politique. Du statut de professionnelles et professionnels de l'éducation, ils passent à celui « d'unité de production » dans la « grande chaîne de montage de l'éducation ». Ils deviennent de simples « guides » chargés du développement des compétences et de l'employabilité de la main-d'œuvre de demain. Dans ce nouveau modèle, le poids et le coût de la formation sont transférés de l'entreprise vers les réseaux d'éducation et vers les individus. Finalement, dans ce modèle, l'individu devient une sorte de « PME de lui-même », ayant la responsabilité de se former tout au long de sa vie, afin d'avoir une employabilité élevée et d'augmenter sa valeur marchande.

En posant le regard critique sur les débats qui ont cours au sein des lieux de décision mondiaux, nous nous apercevons que ce que nous appelons au Québec la réforme est en fait une pièce majeure, mais pas unique, d'une vaste « réforme néolibérale mondiale de l'éducation » qui se produit simultanément à l'échelle du globe. Au Québec, elle aura fait son entrée stratégique sur la scène politique comme la solution censée répondre aux conclusions des États généraux de 1996. Au départ, elle prit la forme d'une réforme du curriculum, puis le mouvement prit plutôt l'allure d'une réforme pédagogique socioconstructiviste.

Pendant que le milieu de l'enseignement débattait de ces questions pédagogiques, elle se muta finalement en un changement complet du paradigme éducatif québécois et, plus largement, de la mission même de l'école. À bien des égards, le processus de transformation n'est pas terminé et son implantation se poursuit encore aujourd'hui. Les différentes offensives que nous voyons poindre ces dernières années au sujet de l'autonomie professionnelle, la déstructuration des commissions scolaires, la décentralisation du réseau de l'éducation, l'évaluation des enseignantes et enseignants, la formalisation de la pédagogie par compétences dans l'évaluation, la « relance » de la formation professionnelle sont autant de fronts qui servent à poursuivre l'implantation du nouveau modèle éducatif.

Quoi qu'il en soit, les fondements de la formation professionnelle doivent demeurer les mêmes, à savoir le maintien des programmes nationaux, la protection de l'autonomie professionnelle du personnel enseignant, dans le sens du maintien de la tâche enseignante, et ce, sans interférence, notamment dans la supervision des stages des élèves.

En lien avec la valorisation de la formation professionnelle, on trouve la question de l'approche orientante. En substance, l'approche orientante vise à introduire des apprentissages concernant l'orientation scolaire et professionnelle dans les domaines généraux de formation. Par un curieux hasard, ces apprentissages font leur apparition au moment où les personnes conseillères en orientation, à l'instar des autres professionnelles en soutien à l'enseignement, sont devenues une espèce en voie d'extinction dans les écoles publiques, forçant ainsi le personnel enseignant à se charger d'un nouveau fardeau.

En l'occurrence, l'approche orientante semble justement très orientée vers la formation professionnelle. Compte tenu de la forte tendance à la qualification à tout prix observée ces années-ci, touchant notamment les EHDA, il est à craindre que l'approche orientante ne serve en fin de compte qu'à aiguiller certains élèves vers la formation professionnelle, au détriment des possibilités offertes par les autres ordres d'enseignement. En somme, la formation professionnelle ne doit pas devenir, sous l'influence de l'approche orientante, une voie à ornière destinée à certains élèves, particulièrement ceux qui ont des besoins particuliers. Une véritable valorisation de la formation professionnelle ne saurait être fondée sur de telles prémisses.

Une des pistes d'action de l'axe 2 consiste à rendre obligatoire le cours d'éducation financière au dernier cycle du secondaire. Au-delà du fait qu'il soit désirable que les élèves québécois améliorent leur connaissance en la matière, et que cette fonction fut évincée par la réforme, des questions demeurent. Sans formation dédiée, qui donnera ce cours? Et où devra-t-il s'insérer dans la grille-matière déjà passablement chargée? Malheureusement, ces questions cruciales ont été rejetées du revers de la main à la suite de l'annonce que ces cours seraient bel et bien obligatoires. Pourquoi alors en avoir fait un objet de consultation, et surtout, comment le ministre peut-il penser qu'une annonce publique puisse annuler les problèmes mentionnés précédemment?

EN LIEN AVEC UNE PRÉPARATION ADÉQUATE À LA TRANSITION AU MARCHÉ DU TRAVAIL OU AUX ÉTUDES SUPÉRIEURES :

- 30. Maintenir l'expertise du personnel enseignant et des centres de formation professionnelle;**
- 31. Protéger l'autonomie professionnelle du personnel enseignant en formation professionnelle;**
- 32. Veiller à ne pas dévaloriser la formation professionnelle, notamment en maintenant les préalables requis pour y être admis;**
- 33. Restaurer les services professionnels de soutien à l'enseignement, notamment en orientation scolaire et professionnelle;**
- 34. Renoncer à l'implantation de l'approche orientante, telle que conçue par le MEES.**

Sur une école inclusive, forte de sa diversité

La réalité métropolitaine est unique. En effet, la grande région de Montréal reçoit chaque année plus de 80 % des jeunes immigrantes et immigrants accueillis au Québec et qui cherchent à s'intégrer le plus tôt possible à leur nouvelle terre d'accueil. Les personnes immigrantes réfugiées provenant des zones de conflits, parmi ceux-ci la Syrie, ont fait augmenter les besoins de ressources alors que les budgets du secteur des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français (SASAF) sont continuellement en baisse. L'enjeu des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français est aussi présent dans d'autres régions du Québec, mais de façon moins importante. Il est essentiel de s'y attarder, sur tout le territoire québécois, afin de mieux accueillir et soutenir l'intégration sociale des nouvelles personnes arrivantes, jeunes et adultes.

Lors de son étude pour le compte de la Fondation Lucie et André Chagnon (Bakhshaei, 2015), la chercheuse, Mahsa Bakhshaei, faisait certains constats préoccupants qui ne favorisaient pas l'intégration scolaire et linguistique des élèves bénéficiant des SASAF, dont le manque de ressources financières, en décroissance constante⁴⁶ :

« Ce manque de budget pourrait être expliqué par une mauvaise évaluation des allocations nécessaires aux services d'accueil de la part des commissions scolaires parce que, trop souvent, cette évaluation est dictée davantage par une logique budgétaire que par les besoins réels des élèves allophones en matière de soutien linguistique et d'intégration. »

Conséquemment, il faudra s'assurer que l'école publique joue un rôle important en matière de francisation des nouvelles personnes immigrantes. En effet, l'école publique constitue un lieu d'insertion et cohésion sociales et culturelles qui favorise l'accueil et l'intégration harmonieuses des adultes non francophones ou issus de l'immigration. Faut-il rappeler qu'à nos yeux, l'importance accordée à l'anglais dans les programmes d'études au primaire envoie un message discordant tant aux élèves qu'à la communauté, surtout aux nouvelles arrivantes et nouveaux arrivants, quant à la place du français au Québec? Par ailleurs, il n'est plus à démontrer que cette question se pose avec plus d'acuité pour la grande région de Montréal. Citons encore une fois le CSE :

« Néanmoins, si l'on constate qu'il faut optimiser l'enseignement de l'anglais, langue seconde, pour permettre à chacun d'atteindre le niveau visé par le programme, il est nécessaire de tenir compte du contexte linguistique nord américain pour s'assurer de ne pas compromettre la qualité de la maîtrise du français ni son usage comme langue commune. »⁴⁷

EN LIEN AVEC UNE ÉCOLE INCLUSIVE, FORTE DE SA DIVERSITÉ :

- 35. Assurer un financement adéquat à l'ouverture et au maintien des classes d'accueil;**
- 36. Faire des nouvelles personnes arrivantes des citoyennes et des citoyens à part entière.
Cette mission appartient d'abord à l'État et aux organismes périphériques;**
- 37. Favoriser un meilleur arrimage et une coordination plus efficace et transparente des efforts
et des services du MEES et du ministère de l'Immigration, Diversité et Inclusion (MIDI).**

46. Voir l'Annexe IV.

47. CSE, *L'amélioration de l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au primaire : un équilibre à trouver*, août 2014, p. 7. [En ligne] [<http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0485.pdf>]

3^e AXE : DES ACTEURS ET DES PARTENAIRES MOBILISÉS AUTOUR DE LA RÉUSSITE

« Ce troisième axe touche l'environnement externe de l'école. La réussite éducative est un défi qui va au-delà de ses murs et dépasse les responsabilités du système scolaire. Si l'école est l'objet d'attentes toujours plus élevées qui proviennent de toutes parts, elle n'a cependant pas à elle seule toutes les réponses ni toutes les ressources pour y donner suite. L'éducation est une œuvre collective qui nécessite la responsabilisation et la participation d'une variété d'acteurs et de partenaires de divers horizons qui partagent une vision commune. » Document de consultation, MEES, page 18.

Sur l'engagement parental, dans le respect des rôles de chacun

Les enseignantes et enseignants travaillant dans les commissions scolaires constituent un des groupes de professionnels le plus nombreux au service de la population du Québec. Ce sont celles et ceux qui vont accompagner, instruire et soutenir le plus longtemps, le plus grand nombre de citoyennes et citoyens. C'est par le fait de l'implication quotidienne des enseignantes et enseignants, lors des années cruciales de l'enfance et de l'adolescence et aussi de l'âge adulte, que vont naître les consciences, les vocations et les carrières qui font la richesse de notre société. Il nous vient tous spontanément et facilement à l'esprit cette personne qui, le temps d'une année, nous a fait connaître un bout de notre monde, une pièce de la réalité, pour ainsi nous permettre de voir les choses d'un autre œil, d'apprendre et de grandir. Il est donc fondamentalement important de poser des gestes concrets afin de reconnaître cette profession et les hommes et femmes qui y œuvrent...

Pour tous ces services et ce dévouement, le personnel enseignant ne demande rien de plus qu'exercer sa profession dans les meilleures conditions possible, soutenu par des encadrements légaux qui assoient cette reconnaissance. En somme, il ne s'agit que de rééquilibrer les pouvoirs des acteurs de l'école publique, de manière à permettre au personnel enseignant d'exercer pleinement son rôle aux bénéfices des élèves, jeunes et adultes.

Sur les conseils d'établissement

Les prérogatives de nature pédagogique accordées aux conseils d'établissement par la LIP constituent autant d'ingérences qui sont contraires à l'autonomie professionnelle du personnel enseignant. Cet état de choses, où des interventions potentiellement aussi lourdes de conséquences faites par des citoyennes et citoyens n'ayant *a priori* aucune compétence professionnelle dans le domaine en question, est tout simplement sans exemple dans les services publics. Ainsi, le projet éducatif de l'école, dont la mise en œuvre repose pour la plus grande part sur les épaules du personnel enseignant, peut pourtant être adopté malgré eux. Pour porter remède à cette situation, il convient d'agir tant sur les mandats que sur la composition des conseils d'établissement. Ainsi, en ce qui concerne les attributions des conseils d'établissement, les questions de nature pédagogique ne devraient leur être présentées que pour consultation. Les décisions en cette matière ne devant alors relever que du personnel enseignant par l'entremise de l'organisme de participation. De même, la composition des conseils d'établissement devrait réserver une place plus importante au personnel enseignant, faisant ainsi en sorte que les enseignantes et enseignants comptent pour au maximum 50 % des membres. Cette proportion reflèterait mieux l'importance et le nombre d'enseignantes et enseignants parmi les acteurs du monde de l'éducation.

Il convient de faire en sorte que les décisions de nature pédagogique relèvent du personnel enseignant et non des conseils d'établissement. Un fonctionnement et une participation équitables pour toutes et tous les membres des conseils d'établissement doivent être assurés dans la LIP. Il est à noter que les changements proposés par la FAE le sont également en concordance avec les dispositions relatives aux centres d'éducation des adultes et de formation professionnelle.

La FAE est d'avis qu'il faut maintenir le dialogue entre l'école et le conseil d'établissement, car c'est par ce dialogue, par ses allers et retours entre le conseil d'établissement et l'école, qu'il est possible de trouver les meilleures façons de faire, adaptées à la mission de l'école. Cependant, les fonctions et pouvoirs de chacun doivent être bien définis et circonscrits. La fonction des enseignantes et enseignants étant d'enseigner, leur plein pouvoir en matière de pédagogie doit donc être reconnu en conséquence.

Sur l'appui des partenaires de la communauté

Tout comme le chemin de l'enfer qui est pavé de bonnes intentions, l'implication des partenaires de la communauté dans l'école ou le centre est porteuse de nombreuses problématiques réelles et potentielles. À chaque fois qu'elle est non sollicitée, intrusive, intéressée et irrespectueuse de l'autonomie professionnelle du personnel enseignant, on parlera d'ingérence à juste titre. Il sera question d'appui lorsque, au contraire, la communauté soutiendra les besoins et demandes de l'école, du centre et du personnel enseignant.

En formation professionnelle particulièrement, il convient d'être circonspect devant l'influence de certains employeurs auprès des conseils d'établissement des centres de formation professionnelle. Il faut bien discerner la notion de métier de celle de poste. L'intérêt de certains employeurs est de rapidement pourvoir des postes, selon des besoins pointus, ponctuels et souvent spécifiques à des activités précises. L'intérêt de la société est de former des citoyennes et citoyens à différents métiers. Ce processus plus complet prend souvent plus de temps, mais assure que ces travailleuses et travailleurs auront des horizons personnels et professionnels plus vastes, et ne seront pas prisonnières et prisonniers d'un seul employeur, dans des fonctions très étroites, lesquelles risquent d'avoir moins de valeur sur le marché de l'emploi. Le devoir du MEES est de veiller à l'intérêt de la société, et non de servir d'agence de placement, au service de certains employeurs.

EN LIEN AVEC L'ENGAGEMENT PARENTAL ET L'APPUI DES PARTENAIRES ET DE LA COMMUNAUTÉ :

- 38. Respecter les rôles et responsabilités des parents et des enseignantes et enseignants;**
- 39. Affirmer que le rôle des parents est déterminant pour la réussite de leur enfant;**
- 40. Consacrer le principe que l'appui des partenaires et de la communauté doit être demandé et souhaité par l'école et non imposé.**

4^e AXE : AUSTÉRITÉ, COMPRESSIONS ET DÉSINVESTISSEMENT

Nous reconnaissons, d'entrée de jeu, que tous les problèmes ne proviennent pas du manque de ressources et que toutes les solutions ne passent pas nécessairement par un accroissement des budgets. Comme nous venons de le voir, par exemple à propos de la reconnaissance de l'autonomie professionnelle, certaines des mesures, parmi les plus salutaires à mettre en œuvre au bénéfice de l'école publique, ne coûteraient rien. Cependant, la nature même des services publics qui sont au cœur de nos préoccupations exigent des budgets conséquents, qui non seulement se maintiennent dans le temps, mais qui suivent les coûts de système.

L'effort budgétaire doit être à la hauteur des missions de l'état et des attentes de la population, car l'école publique québécoise traverse une période de vaches maigres sans précédent. Les sombres coupes budgétaires des dix dernières années continuent de grever les efforts des acteurs du monde l'éducation. À un déficit d'entretien, qui voit des écoles démolies et d'autres barricadées, se superpose maintenant un déficit de services, plus pernicieux encore, mais moins visible que le premier.

Faut-il souligner que plus personne, hormis quelques occupantes et occupants de bureaux dans l'appareil gouvernemental, ne croit que ces cures d'austérités successives sont sans impact sur les services aux élèves? Ces mêmes personnes sont également les seules à parler de « réinvestissement » en éducation. Après des années de compressions, les enseignantes et enseignants du Québec ne sont pas dupes des subtilités de cette novlangue politicienne. Il ne s'agit pas d'un réinvestissement, mais bien d'un remboursement de ce qui a été précédemment dérobé à l'école publique. On pourra parler de réinvestissement lorsque chaque dollar précédant l'obsession de l'austérité sera remis dans les coffres de nos écoles et de nos centres.

En somme, une Politique de la réussite éducative qui serait fondée sur les budgets existants, et donc sur des déficits de services récurrents, creusés aux dépens des élèves les plus fragiles de l'école publique, est par avance vouée à l'échec. Au contraire, une authentique volonté politique agissant en faveur de l'école publique ne pourrait mieux s'exprimer que par un rétablissement des budgets de l'éducation, tenant compte des coûts de système, qui annuleraient les douloureuses compressions des années passées.

Sur le financement public des écoles privées

Le gouvernement du Québec a choisi de financer les écoles privées à même les fonds publics. Ce faisant, il prive le réseau public de sommes importantes et récurrentes⁴⁸. L'État alimente donc la concurrence entre le réseau public et le réseau privé. Cette concurrence oblige les écoles publiques à mener des opérations, dans le but de freiner l'exode des meilleurs élèves, particulièrement au secondaire, vers les établissements d'enseignement privés. La prolifération des projets pédagogiques particuliers (PPP) dans les écoles publiques québécoises en est l'expression la plus éloquente⁴⁹. Le gouvernement québécois, en maintenant le financement des écoles privées, dévalorise les enseignantes et enseignants du réseau public puisqu'elles et ils doivent, avec des moyens insuffisants et réduits, répondre à des besoins plus nombreux et diversifiés étant donné qu'elles et ils œuvrent auprès d'une population d'élèves largement hétérogène.

48. Lire à ce sujet le *Rapport du comité d'experts sur le financement, l'administration, la gestion et la gouvernance des commissions scolaires*, MEES, 2014, pages 121 à 130;

Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014 2016, CSE, 2016, pages 36 à 41;

Le financement public de l'enseignement privé, FCSQ, 2014, 145 pages;

Le financement public des écoles privées : mettre fin aux mythes!, [En ligne] www.lafae.qc.ca/.../ecoles-privées-financement_rapport_200910.pdf

49. Lire à ce sujet le feuillet publié par la FAE intitulé *Les projets pédagogiques particuliers et l'école publique : conjuguer accessibilité, équité et conditions de travail*, [En ligne] www.lafae.qc.ca/grand-dossiers/ppp/

EN LIEN AVEC L'AUSTÉRITÉ, LES COMPRESSIONS ET LE DÉSINVESTISSEMENT :

- 41. Miser sur les politiques gouvernementales de lutte contre la pauvreté et contre l'exclusion, qui participent puissamment à la réussite scolaire, puisque le premier déterminant de la réussite scolaire est l'origine socio-économique des élèves;**
- 42. Financer les services publics et l'école publique à la hauteur des besoins, et non en fonction d'objectifs de régulation des « dépenses »;**
- 43. Réduire graduellement, puis abolir le financement public de l'école privée.**

CONCLUSION

La nature même de l'exercice auquel le gouvernement nous convie est hautement équivoque et commande, de notre part, une attitude prudente. Trop souvent, par le passé, des processus de consultation, menés ou non de bonne foi, ont débouché sur des choix politiques contraires aux meilleurs intérêts de l'école publique québécoise, du personnel enseignant et des élèves.

La FAE n'est pas dupe des enjeux, ni des tenants et aboutissants liés à cette consultation sur une politique de la réussite éducative. Comme toujours, le ministère nous trouvera sur son chemin pour défendre ce que nous sommes et, si cela s'avère, pour dénoncer une opération cosmétique de « bricolage » d'un système qui fuit de partout. Nous ne le dirons jamais assez, le discours ambiant qui repose sur « l'amélioration de nos pratiques, l'augmentation de notre efficacité par l'imposition de plans de formation continue basés sur la recherche probante et la gestion axée sur les résultats » est contraire au soutien et à la valorisation réclamés et mérités par le personnel enseignant. Si le ministre choisit d'écouter tous les gérants d'estrade qui l'encouragent à aller dans ce sens, il contribuera à poursuivre l'œuvre de dénigrement et de dévalorisation, de certains, à notre égard et à l'égard de notre profession.

Nous continuerons à revendiquer que l'on fasse un état de situation sérieux et fondamental de notre réseau public d'éducation. Il est impératif de se donner le temps de faire le bilan de l'échec de la dernière réforme de l'éducation afin de ne pas poursuivre cette œuvre de « destruction massive ». Nous avons collectivement le devoir de porter un regard à la fois historique, sociologique et politique sur la réforme des années 2000 qui a dénaturé, dévalorisé et méprisé la profession enseignante tout en mettant de plus en plus de pression sur les profs afin de compenser le manque de ressources humaines et financières. Nous refuserons de porter, seuls, le fardeau de la réussite de nos élèves, jeunes et adultes. Nous résisterons afin de préserver notre autonomie professionnelle et nous exprimerons haut et fort notre expertise.

32

REVENDEICATIONS POUR UNE INTÉGRATION RÉUSSIE

EH DAA

IL EST GRAND TEMPS D'AGIR

L'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) est allée beaucoup trop loin. Au lieu de répondre aux besoins des élèves, le modèle d'inclusion actuel reflète davantage les conséquences de la réforme et des politiques visant l'atteinte du déficit zéro. D'ailleurs, telle que vécue, l'intégration tend davantage à répondre aux besoins de la commission scolaire et de l'école qu'à ceux de l'élève. Combien de fois avons-nous entendu la direction justifier son choix d'intégrer un élève parce qu'il n'y avait pas de place en classe spécialisée ou pas assez d'élèves pour former un groupe ? Souvent étranger aux véritables besoins de l'enfant, le choix d'intégrer ou non un élève à la classe ordinaire est fonction de l'organisation scolaire.

Non seulement le modèle d'inclusion actuel est-il incapable d'assurer la réussite éducative de ces enfants, il met en péril la réussite des autres élèves en classe ordinaire. Et que dire de la situation des enseignantes et enseignants ? Débordés, à bout de souffle, épuisés, on leur demande pourtant d'être à la fois psychologues, orthophonistes, intervenants sociaux et, en plus, de trouver le temps d'enseigner.

La Fédération autonome de l'enseignement (FAE) adhère au principe de l'école publique inclusive qui assure à tous les élèves une éducation de qualité. La FAE considère toutefois que la responsabilité d'accueillir les élèves incombe à l'école, mais pas nécessairement à la classe ordinaire. Aussi, dans le respect de l'égalité des chances, l'école doit fournir à l'élève des services adaptés tant en classe ordinaire qu'en classe spécialisée afin de favoriser sa réussite éducative.

La FAE propose quatre grands axes de revendication pour la mise en place d'un modèle assurant une intégration réussie. Il faut d'abord faire de la prévention et de l'intervention précoce de véritables priorités. Il faut ensuite placer l'identification des difficultés des élèves au cœur de l'ensemble du processus. Puis, il faut s'assurer que la décision d'intégrer un élève à la classe ordinaire s'effectue dans le plus grand respect de certaines conditions préalables. Enfin, on ne saurait apporter de solutions à la question de l'intégration des EHDAA sans valoriser l'école publique et investir de façon à la soutenir pleinement.

I LA PRÉVENTION ET L'INTERVENTION PRÉCOCE : DES MESURES INCONTOURNABLES

L'importance de la prévention et de l'intervention précoce constitue l'un des principaux consensus découlant des États généraux sur l'éducation tenus en 1995. D'ailleurs, dans la foulée de la réforme, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) inscrivait ces principes dans sa politique de l'adaptation scolaire. Or, en dépit de cette reconnaissance, la prévention trouve peu d'écho sur le terrain. Dans les faits, en prétextant le manque de maturation des élèves du préscolaire et du premier cycle du primaire, on les prive d'un accès pourtant essentiel aux ressources professionnelles. Ces choix organisationnels, distribuant les ressources de façon curative plutôt que préventive, affectent également la création de classe spécialisée. Ainsi, en n'identifiant plus les élèves du préscolaire et du premier cycle du primaire, il devient impossible de leur donner accès aux services adéquats ou à une classe spécialisée.

Pourtant, l'intervention précoce – dès les problèmes décelés – permet d'aplanir les difficultés et favorise la progression de l'élève afin qu'il recouvre le même rythme que les autres, atteignant ainsi l'objectif de l'égalité des chances. De même, pour l'élève qui *a priori* dispose du potentiel pour réussir, la prévention pourrait le prémunir des risques de décrochage, ou de le voir confiner à des formations peu qualifiantes.

LES REVENDICATIONS DE LA FAE

- 1 Assurer l'accès rapide aux services et aux ressources professionnelles dès le préscolaire et le premier cycle du primaire.
- 2 Étendre l'entrée progressive au préscolaire en tenant compte des particularités du milieu.
- 3 Mettre en place des classes de préscolaire 3 ans à demi-temps et 4 ans à temps complet pour les milieux défavorisés.
- 4 Réduire le nombre d'élèves par groupe au préscolaire, au primaire, au secondaire, à la formation professionnelle (FP) et à l'éducation des adultes (EDA) en accordant une importance particulière au préscolaire et au premier cycle du primaire.
- 5 Garantir des services pour les élèves des secteurs de l'EDA et de la FP.
- 6 Permettre l'accès aux classes de maturation.
- 7 Utiliser le redoublement, lorsque nécessaire, comme mesure préventive.

II L'IDENTIFICATION DES DIFFICULTÉS DE L'ÉLÈVE AU CŒUR DU PROCESSUS

L'évaluation des difficultés, des besoins et des capacités de l'élève constitue un préalable indispensable à la mise en place de services répondant adéquatement à sa situation. Lorsque les mesures mises en place ne suffisent pas à le soutenir et qu'aucune progression n'est observée, le processus d'identification doit être enclenché. Les évaluations permettront alors d'établir clairement la situation de l'élève afin qu'il reçoive des services d'appui en fonction de sa réalité, de ses difficultés ou de son handicap. À la demande de l'enseignante ou enseignant, cette évaluation est réalisée, notamment par des ressources professionnelles et doit se compléter à l'intérieur de délais raisonnables.

LES REVENDICATIONS DE LA FAE

- 8 Placer l'identification au cœur de la détermination des besoins et de la prestation des services.
- 9 Réduire les délais menant à l'identification.
- 10 Assurer la continuité des services d'une année à l'autre et d'un établissement à l'autre.
- 11 Actualiser les définitions du MELS servant à l'identification pour tenir compte de nouvelles réalités ou de la complexité des difficultés ou des handicaps.

III LES CONDITIONS PRÉALABLES À L'INTÉGRATION

Afin d'assurer le succès de l'intégration, la décision d'inclure un élève à la classe ordinaire doit répondre à certaines conditions essentielles. Ainsi, le meilleur intérêt de l'élève, l'impact de sa présence sur la réussite des autres élèves, la contrainte exercée par son intégration et l'impact sur les conditions d'exercice de la profession enseignante doivent être considérés lors de la décision d'intégrer un élève.

L'intégration : si elle répond aux besoins de l'élève

C'est à partir des besoins déterminés lors du processus d'identification que le choix d'inscrire l'élève à une classe spécialisée ou de l'intégrer à la classe ordinaire doit se faire. La décision doit s'appuyer sur la volonté de donner une éducation de qualité qui permettra à l'élève de développer son plein potentiel et d'assurer sa réussite éducative. Le choix de la classe spécialisée ou de la classe ordinaire doit donc reposer sur les meilleurs intérêts de l'enfant. À cet effet, la classe spécialisée représente un modèle d'organisation de services mieux adapté aux besoins particuliers et plus apte à assurer la réussite éducative de certains élèves. Par ailleurs, bien qu'il ne s'agisse pas d'élèves en difficulté, les élèves issus de l'immigration ne possédant pas une maîtrise adéquate de la langue française doivent bénéficier de mesures spécifiques. Au secteur des jeunes, c'est le rôle de la classe d'accueil ; à l'éducation des adultes, celui des classes de francisation ou d'alphabétisation.

LES REVENDICATIONS DE LA FAE

- 12 Maintenir et valoriser les classes spécialisées et les classes d'accueil en tant que modes d'organisation de services répondant à des besoins spécifiques.
- 13 Maintenir et valoriser les classes d'alphabétisation et de francisation à l'EDA pour favoriser l'intégration des immigrants et l'apprentissage de la langue française.
- 14 Prolonger jusqu'à trois ans, si nécessaire, les services offerts en classe d'accueil.
- 15 Assurer des services d'appui aux élèves intégrés en classe ordinaire.
- 16 Assurer des services d'appui aux élèves fréquentant une classe d'accueil ou une classe spécialisée.

L'intégration : si elle ne nuit pas aux autres élèves

Selon la volonté gouvernementale, l'intégration d'un élève en classe ordinaire, même si elle est dans son intérêt fondamental et qu'elle favorise son développement, ne peut se faire si elle porte atteinte de façon importante aux droits des autres élèves. Ainsi, les effets de l'intégration sur les autres élèves de la classe doivent être considérés lors de la décision et doivent restreindre la possibilité d'intégrer la classe ordinaire. Actuellement, la notion d'atteinte importante aux droits des autres élèves n'a pas été clairement explicitée. Parmi ceux-ci, il y a le droit fondamental de recevoir un enseignement de qualité. Il est impératif que l'école se soucie davantage des élèves qui, en raison des modalités actuelles d'intégration des EHDAA, ne peuvent recevoir l'enseignement auquel ils ont droit. En ce sens, la composition de la classe, qu'elle soit ordinaire ou spécialisée, doit toujours être prise en compte.

LES REVENDICATIONS DE LA FAE

- 17 Baliser la notion d'atteinte importante aux droits des autres élèves.
- 18 Assurer l'équilibre dans la composition de la classe ordinaire et de la classe spécialisée.
- 19 Tenir compte du nombre et du type de difficultés des élèves intégrés.

L'intégration : si elle ne constitue pas une contrainte excessive

La notion de contrainte excessive établie par le législateur délimite les frontières de l'intégration. Pourtant, faute de balises adéquates, sa définition et son application demeurent aléatoires et ouvrent la porte à de longues et coûteuses contestations juridiques qui relèguent à l'arrière-plan les intérêts fondamentaux de l'enfant.

LES REVENDICATIONS DE LA FAE

- 20 Baliser clairement la notion de contrainte excessive.

L'intégration : si elle respecte les conditions d'exercice de la profession enseignante

Les enseignantes et enseignants ont droit à un climat de travail sain et à des conditions de travail comparables entre collègues. D'ailleurs, le principe retenu par les tribunaux d'arbitrage veut que les tâches soient comparables qu'il y ait ou non présence d'élève intégré. La situation qui prévaut actuellement commande que ce principe soit mis en application. La composition de la classe doit s'ajuster en tenant compte des difficultés de ses élèves. Pour éviter l'alourdissement de la tâche des enseignantes et enseignants, la surcharge que constitue le suivi du plan d'intervention doit être dûment considérée.

LES REVENDICATIONS DE LA FAE

- 21 Pondérer *a priori* tous les élèves HDAA intégrés à la classe ordinaire.
- 22 Assurer des services d'appui continus aux élèves intégrés ainsi que des services de soutien à l'enseignante ou enseignant.
- 23 Reconnaître le temps consacré par les enseignantes et enseignants pour assurer le suivi du plan d'intervention.

IV LA VALORISATION ET L'INVESTISSEMENT DANS L'ÉCOLE PUBLIQUE

Depuis l'instauration de la réforme, les politiques ministérielles ont privilégié la qualification et la socialisation au détriment de la mission première de l'école : **l'instruction**. C'est d'abord au nom de la socialisation que l'intégration des EHDA a été justifiée. Conjuguée au manque de ressources dans les écoles, l'intégration s'est vite révélée désordonnée et insoutenable pour les enseignantes et enseignants. De plus, en érigeant la différenciation pédagogique au rang de service d'appui aux élèves, on fait porter aux enseignantes et enseignants un insoutenable fardeau. Pourtant, à elle seule, la différenciation pédagogique ne peut remplacer ou compenser les services offerts par les ressources professionnelles.

Plusieurs études ont clairement établi le lien entre la défavorisation et le décrochage scolaire. Ce constat a d'ailleurs déjà conduit à une réduction du nombre d'élèves dans les milieux défavorisés où l'on constate une présence accrue d'élèves en difficulté.

Pour intégrer efficacement les EHDA et pour lutter contre le décrochage scolaire, le gouvernement québécois doit repenser ses choix budgétaires et investir dans l'école publique.

LES REVENDICATIONS DE LA FAE

- 24 Réviser la politique de l'adaptation scolaire en recentrant l'école publique sur sa mission première : l'instruction.
- 25 Reconnaître l'autonomie professionnelle aux enseignantes et enseignants notamment au regard du choix de leurs méthodes pédagogiques.
- 26 Recentrer les programmes d'études sur les connaissances, et ce, sur une base annuelle.
- 27 Mettre fin à la promotion par cycle.
- 28 Instaurer un moratoire sur l'embauche de conseillers pédagogiques afin de donner priorité aux services directs aux élèves.
- 29 Augmenter les budgets réservés aux services directs aux élèves afin de combler l'ensemble de leurs besoins.
- 30 Investir afin de rejoindre la moyenne canadienne des investissements en éducation.
- 31 Mettre un terme au financement de l'école privée qui favorise l'exclusion et qui déstructure l'école publique.
- 32 Lutter contre la défavorisation et la pauvreté.

Depuis plus d'une dizaine d'années, la politique d'intégration, conjugée aux effets de la réforme et des coupes budgétaires en vue de l'atteinte du déficit zéro, a largement contribué à déstructurer l'école. Pour assurer l'avenir de l'école publique et garantir sa mission d'instruire tous les élèves, d'importants changements s'imposent. Le gouvernement a clairement une obligation de résultat. Par nos revendications et notre mobilisation, assurons-nous qu'il ne la perde jamais de vue.



www.lafae.qc.ca

PROPOSITIONS DE LA FAE EN LIEN AVEC LES TRAVAUX DU MEESR PORTANT SUR LE BULLETIN UNIQUE

- 1 Que pour tous les élèves HDAA, le code d'identification de l'élève soit indiqué au bulletin dans la section des renseignements généraux
- 2 Ajouter une orientation visant à adapter la Section 1 – Destinataires, pour tenir compte des réalités familiales actuelles.
- 3 La note en pourcentage doit être utilisée pour l'évaluation des connaissances et des savoir-faire, et ce, dans tous les secteurs d'enseignement à l'exception de l'éducation préscolaire, des classes d'accueil et au choix pour les classes d'élèves HDAA qui incluent le parcours de formation axée sur l'emploi.
Au préscolaire et dans les classes d'accueil, le degré de maîtrise de l'ensemble des apprentissages doit être évalué par une cote. Enfin, les savoir-être doivent être évalués par le biais d'une cote.
- 4 Au secteur de la formation générale des jeunes, le bulletin de fin d'année doit contenir les résultats des étapes antérieures.
- 5 Dans les cas où l'inscription d'une moyenne s'applique, le bulletin doit contenir une seule moyenne de groupe par matière.
- 6 La moyenne de groupe doit être constituée des résultats de tous les élèves du groupe.
- 7 Dans le cas des groupes à plus d'une année d'études pour lesquels une moyenne est inscrite au bulletin, cette dernière doit être établie selon chaque niveau.
- 8 Que le libellé des compétences soit revu et précisé sur le formulaire de l'accueil et celui du préscolaire.
- 9 Que pour les matières suivantes ECR et Arts au primaire les profs n'aient qu'une note à inscrire sur GPI.
- 10 Que les banques de commentaires soient modifiées afin d'améliorer la pertinence des énoncés.
- 11 Que la FAE s'oppose, le cas échéant, à l'obligation ou l'encadrement, quel qu'il soit, d'inscrire des commentaires au bulletin.
- 12 Que les formulaires de bulletins soient annualisés.
- 13 Que le formulaire de bulletin au secondaire prévoit une rubrique sur l'assiduité, conforme aux relevés GPI des absences du système en vigueur dans chacun des établissements, et ce, pour chacune des matières.
- 14 Que le MEESR retire l'obligation de commenter (et d'évaluer) les compétences transversales (*retrait de la 3^e section « certaines compétences » des bulletins du primaire et du secondaire*).
- 15 Que le ministère modifie le formulaire du bulletin unique afin de prévoir une section spécifique pour apprécier par une cote (A, B, C, D) le comportement.
- 16 Que la section sur le cheminement scolaire soit adaptée et spécifique à chaque secteur

- 17 Que le ministère modifie la section cheminement scolaire des bulletins du préscolaire (section 4), du primaire et du premier cycle du secondaire (section 5) afin de prévoir un espace permettant aux enseignantes et enseignants de recommander pour l'élève la fréquentation d'une classe spécialisée, son redoublement ou sa promotion.
-
- 18 Le MELS élabore un bulletin avec une forme et un contenu uniques pour chacun des secteurs, soit le préscolaire, le primaire, le secondaire et l'EDA et la FP ainsi que pour l'accueil, l'adaptation scolaire, l'alphabétisation, la francisation et l'intégration socioprofessionnelle. Le bulletin spécifique à l'adaptation scolaire, qui pourra prendre différentes formes, doit tenir compte du type de difficulté qu'éprouvent les élèves
-
- 19 Que le formulaire du préscolaire soit complètement revu afin qu'il soit un outil de communication signifiant.
-
- 20 Que le modèle informatisé (GPI) du bulletin unique soit uniforme dans toutes les commissions scolaires du Québec, tant au niveau de l'accessibilité à l'ensemble des paramètres disponibles qu'à celui de la conformité de ceux-ci avec le Régime pédagogique et les Instructions annuelles
-
- 21 Que le MELS édicte les normes nationales quant aux règles de passage annuelles.
-
- 22 Que l'ensemble des documents relatifs à l'évaluation des apprentissages soit révisé et consolidé afin de constituer un tout cohérent, fiable et simple à consulter.
-
- 23 La réussite de l'ensemble des objectifs scolaires (savoir, savoir-faire, savoir-être) étant dépendante *a priori* de l'intégration des savoirs, les programmes de formation doivent être centrés sur les connaissances et doivent inclure, lorsque cela est requis, le développement des savoir-faire et des savoir-être.
-
- 24 Pour chaque matière, les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être devant faire l'objet d'un apprentissage de la part de l'élève doivent être précisés et énoncés clairement.
-
- 25 Le MELS a la responsabilité d'établir les règles de passage du primaire au secondaire et du secondaire à la formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé.
-
- 26 Pour déterminer si l'élève passe à un niveau supérieur, il doit atteindre un seuil minimal de réussite. En tenant compte de chacun des secteurs, ce seuil minimal de réussite s'établit à partir de la maîtrise minimale attendue des apprentissages, pour le niveau et la matière concernés
-
- 27 Le contenu et l'évaluation des apprentissages prévus dans les programmes doivent être annualisés.
-
- 28 Que les classes de préscolaire 4 ans à demi temps soient exclues de l'application des articles du Régime pédagogique encadrant l'évaluation des apprentissages, à l'instar des classes de maternelles 4 ans TPMD.
-

- 29 Le Conseil fédératif a résolu qu’une demande soit faite au ministère afin qu’il dégage officiellement les spécialistes du primaire et les enseignantes et enseignants du secondaire de cours à 4 unités et moins (100 heures et moins) de participer à l’élaboration de la première communication.
-
- 30 Qu’au primaire, les modalités d’application progressives quant à l’inscription d’un résultat disciplinaire aux matières visées (ECR, Anglais langue seconde, Éducation physique et à la santé, Disciplines du domaine des arts, en y ajoutant Univers social et Sciences et technologies) deviennent permanentes et puissent se faire soit au bulletin de la première étape ou à celui de la deuxième étape.
-
- 31 Qu’au secondaire, les modalités d’application progressives quant à l’inscription d’un résultat disciplinaire aux matières visées (matières de 1^e, 2^e et 3^e années du secondaire pour lesquelles le nombre d’heures d’enseignement mentionné dans le RP est de 100 heures ou moins) deviennent permanentes et puissent
-
- 32 Que la pondération des étapes soit établie à 30 % - 30 % - 40 %.
-
- 33 Que l’article 29.1 du Régime pédagogique soit modifié afin que les bulletins de la première étape soient transmis au plus tard le 1^{er} décembre et ainsi prolonger cette étape de 7 à 10 jours.
-
- 34 Que le MEESR propose un modèle unique et succinct de première communication mettant l’accent sur le comportement de l’élève et son engagement dans ses apprentissages. Que le MEESR prévoit un modèle pour le primaire et le secondaire et un autre pour le préscolaire.
-
- 35 Que le MEESR contraigne les services régionaux d’admission (SRAM, SRAQ) à n’agir qu’après le 15 mars pour la captation des résultats en vue de l’admission au collégial.
-
- 36 Que l’on retire des encadrements légaux actuels les possibilités de déroger à la règle stipulant que les résultats obtenus aux épreuves uniques comptent pour 50 % du résultat final annuel de l’élève. (*Abordé au thème 1 – propositions 4 et 22 à 26*)
-
- 37 Que les cadres d’évaluation soient révisés et complétés par des grilles d’évaluation annuelles, produites pour chacune des matières et chacun des niveaux. Ces derniers doivent prioriser, en fonction des matières et des niveaux, l’évaluation des connaissances et indiquer la pondération minimale devant leur être accordée. (*Abordé au thème 1 – propositions 21 à 27*)
-

- 38 **La différenciation** pédagogique (flexibilité pédagogique, mesures d'adaptation ou modification/ bulletin et programme modifié) ne doit pas être un service de soutien pour les élèves HDAA intégrés à la classe ordinaire.
-
- 39 Que la FAE s'oppose à l'utilisation de la modification (bulletin et exigences du programme modifiés) en classe ordinaire. (tant pour les élèves HDAA que pour les élèves ayant bénéficié des services de la classe d'accueil)
-
- 40 Si le MEESR maintient la possibilité de la modification, afin de distinguer clairement pour le parent, l'élève et l'ensemble des intervenants scolaires que le bulletin est modifié (*Modifier, c'est réduire les attentes par rapport aux exigences du PFEQ*)¹, conformément au contenu du PI de l'élève :
- Que les matières pour lesquelles des modifications ont été apportées lors de l'évaluation et la confection des résultats inscrits au bulletin soient clairement identifiées dans la section 1 du formulaire du bulletin de l'élève;
 - Que les matières visées par des modifications soient grisées dans la section 2 (résultat) du formulaire du bulletin;
 - Qu'un texte apparaisse alors automatiquement dans la section commentaires du bulletin afin d'informer les parents des enjeux entourant cette ou ces modifications.
-
- 41 Que le MEESR établisse des balises ou lignes directrices pour soutenir les enseignantes et enseignants des classes spécialisées en proposant une liste de modifications possibles au PFÉQ ou encore aux programmes adaptés comme CAPS, pour les différents types d'élèves HDAA.
-
- 42 Pour les élèves en SASAF intégrés en classe ordinaire sans avoir reçu les services en classes d'accueil :
- Qu'un service de soutien linguistique prévoyant l'utilisation du programme et de l'évaluation en intégration linguistique, scolaire et sociale (ILSS) leur soit offert en quantité suffisante pour répondre à leurs besoins, idéalement par une enseignante ou un enseignant du champ 20;
 - Pour les autres matières prévues au curriculum, que l'enseignante ou l'enseignant en classe ordinaire utilise le PFÉQ et le bulletin unique pour ces élèves, avec la possibilité d'élargir la portée des exemptions prévues à la disposition 2.3 de l'Instruction annuelle à d'autres matières. (ECR, Sciences, Univers social, etc.)
-
- 43 Pour les élèves en SASAF intégrés en classe ordinaire sans avoir reçu les services en classe d'accueil ou fréquentant une classe d'accueil (programme ILSS), que la forme de notation des résultats en français soit prescrite et réfère aux normes communes suivantes afin d'uniformiser leur bulletin :
- Pour le programme ILSS, que le résultat au bulletin soit inscrit à l'aide d'une cote alphanumérique dont le chiffre indique le palier correspondant au niveau de l'élève (1 à 5) et la lettre, l'état de ses apprentissages au regard des exigences du palier (A à D)*;
 - Pour les autres programmes enseignés**, que le niveau du programme utilisé soit indiqué et que les résultats soient inscrits en pourcentage, comme pour le BU.
- * Pour la légende, voir l'IA 2015-16 au point 3.3.4. ** Selon les dispositions de l'IA 2015-16, point 2.3.
-

PROPOSITION VISANT DES ÉLÉMENTS NON ABORDÉS DANS LES TRAVAUX DU MEESR

- 44** Le redoublement, accompagné de services de soutien, peut être autorisé plus d'une fois pour les élèves pouvant bénéficier positivement d'une telle mesure, et cela, pour chacun des niveaux. Pour certains élèves, le recours à un deuxième redoublement sera remplacé par la fréquentation d'une classe spécialisée adaptée à leurs besoins. Cependant, les élèves présentant deux ans de retard dans leurs apprentissages doivent avoir accès automatiquement à une classe spécialisée.
-
- 45** La décision du redoublement ou de la fréquentation d'une classe spécialisée devrait être prise par l'enseignante ou l'enseignant et soutenue par l'équipe multidisciplinaire composée du personnel enseignant, professionnel et de soutien en service direct auprès des élèves concernés.
-
- 46** En raison des revendications contenues à la Plateforme pédagogique, le Conseil fédératif a résolu que la FAE revendique que :
- Pour le secondaire, une période exclusive d'examens d'un minimum de huit jours consécutifs, le plus tard possible, pendant laquelle aucun cours ne sera donné, et comprenant un temps de correction suffisant à l'intérieur de la semaine régulière de travail accordé aux enseignantes et enseignants;
 - Pour le primaire, un minimum de deux jours de libération pour chacune des enseignantes et chacun des enseignants du primaire qui doivent administrer une épreuve obligatoire de la commission scolaire ou du MEESR afin de s'appropriier et de corriger ces épreuves;
 - À l'exception des examens d'écriture de français et d'anglais qui pourraient se tenir à un autre moment, tous les examens se déroulent en juin en tenant compte des particularités des secteurs primaire et secondaire.

PROPOSITIONS COMPLÉMENTAIRES À L'ENSEMBLE DES PROPOSITIONS

- 47** Le Conseil fédératif a recommandé à la FAE d'exiger du MELS (MEESR) qu'il s'assure que le personnel enseignant ait le temps et l'espace réels pour s'approprier les changements.
-
- 48** Le Congrès affirme que les enseignantes et enseignants sont les premiers experts de la pédagogie et que de ce fait, elles et ils doivent disposer d'une réelle autonomie professionnelle.
-

PROPOSITIONS DE LA FAE EN LIEN AVEC LA RÉFORME À L'ÉDUCATION DES ADULTES

Préalable

La FAE réclame un moratoire pour l'implantation obligatoire des nouveaux programmes à l'éducation des adultes, le temps que le ministre apporte les correctifs et les diverses conditions nécessaires pour que le personnel enseignant puisse enseigner adéquatement les programmes.

1. Afin d'assurer une implantation des nouveaux programmes à l'EDA plus respectueuse des besoins des enseignantes et enseignants et des élèves, la FAE revendique que :

- A. Le MEES exerce son leadership en matière de programmes et fasse en sorte que ces derniers soient applicables et cohérents sur le terrain;
- B. Le MEES reconnaisse le caractère particulier de l'EDA et s'assure que les programmes permettent la réalisation de sa mission;
- C. Des correctifs aux nouveaux programmes et des solutions réalistes soient promptement apportés, prioritairement à la FBC, afin de répondre aux besoins du personnel enseignant et des élèves;
 - a) Qu'à cette fin, le MEES mette en place un comité de coordination des travaux et d'évaluation de ceux-ci;
 - b) Que ce comité s'appuie sur l'expertise des enseignantes et enseignants en exercice, mandatés par les fédérations syndicales, et soit assisté de fonctionnaires, de professionnelles et professionnels, de chercheuses et chercheurs ainsi que de gestionnaires. Ce groupe doit être composé majoritairement d'enseignantes et d'enseignants;
 - c) Que des représentantes et représentants syndicaux du personnel enseignant valident ces correctifs avant qu'ils ne soient mis en œuvre sur le terrain.

2. La FAE revendique, auprès du MEES, les correctifs suivants, soit que :

- A. Les contenus des programmes soient révisés et adaptés, lorsque nécessaire, afin de s'assurer, pour chacun des sigles, que :
 - a) Tous les savoirs essentiels nécessaires y soient inclus;
 - b) Les contenus et les attentes par rapport à ceux-ci soient mieux précisés;
 - c) La progression des apprentissages soit cohérente et logique entre les sigles et dans l'ensemble du parcours scolaire;
 - d) Les attentes de fin de cours correspondent aux contenus des programmes;
 - e) Les critères d'évaluation soient clairs et précis;
 - f) Les attentes concernant les courants théoriques et les pratiques pédagogiques y soient éclaircies afin d'enlever tout doute concernant la possibilité de recourir, si désiré, à une diversité d'approches pédagogiques et doivent s'arrimer aux réalités de l'organisation scolaire et des caractéristiques des élèves de l'éducation des adultes;
 - g) La présence des connaissances et des compétences soit rééquilibrée selon les niveaux, en insistant sur l'acquisition et la consolidation des apprentissages de base au début du parcours;
 - h) Il soit affirmé que les apprentissages ne se limitent pas aux situations de vie;
 - i) Le socle commun offert par la FBC prépare adéquatement les élèves à la poursuite du 2e cycle du secondaire et ce, peu importe le parcours qu'ils auront choisi et le centre d'éducation des adultes qu'ils auraient fréquenté;
 - j) Le temps attribué pour l'enseignement du sigle soit suffisant et tienne compte des particularités des élèves fréquentant l'éducation des adultes.

- B. L'article 462 de la *Loi sur l'instruction publique* soit révisé afin qu'il existe un mécanisme permettant d'assurer la conformité entre le matériel pédagogique fourni par les maisons d'édition et les contenus ainsi que les exigences des programmes d'études;
- C. Les DDÉ soient révisées, au besoin, afin de s'assurer, pour chacun des sigles, que :
 - a) Elles correspondent aux attentes de fin de cours;
 - b) Une place prépondérante soit attribuée à l'évaluation explicite des connaissances dans l'évaluation de sanction.
- D. Les évaluations et les outils qui les accompagnent soient révisés, lorsque nécessaire, afin de s'assurer, pour chacun des sigles, que :
 - a) Ils soient adaptés aux caractéristiques et au niveau de littératie des élèves fréquentant l'éducation des adultes, sans modifier les exigences du diplôme;
 - b) Les grilles d'évaluation soient simplifiées, clarifiées et précisées afin qu'elles soient plus faciles à utiliser et qu'elles ne prêtent pas à interprétation;
 - c) Les évaluations correspondent aux DDÉ.
- E. S'il y a lieu d'effectuer le classement d'un élève, les tests soient standardisés, ajustés aux programmes enseignés et administrés selon une procédure ne créant pas un alourdissement de la tâche des enseignantes et enseignants.
- F. Réviser la Politique d'évaluation des apprentissages afin de s'assurer qu'elle tienne compte des demandes de révision effectuée aux programmes, aux DDÉ et aux évaluations;
- G. Réviser la formation initiale afin qu'elle tienne compte, notamment, des nouveaux programmes spécifiques à l'éducation des adultes.

3. La FAE revendique, dans le respect de l'autonomie professionnelle du personnel enseignant, les conditions d'implantation suivantes :

- A. Que le MEES élabore un outil proposant différents modèles optimisant l'organisation scolaire afin qu'elle permette, si désiré, la possibilité de diversifier les approches pédagogiques, qu'elle favorise l'application des nouveaux programmes corrigés ainsi que la réussite des élèves;
- B. Que le MEES élabore et rende accessibles des formations correspondant aux besoins et réalités des enseignantes et enseignants. Que ces formations soient élaborées en concertation avec les enseignantes et enseignants de l'éducation des adultes (EDA);
- C. Que le ministère complète si nécessaire, valide et diffuse largement les outils locaux existants aidant à l'élaboration du matériel pédagogique et des évaluations, en s'assurant qu'ils respectent les programmes d'études, leur esprit ainsi que les réalités de l'éducation des adultes;
- D. Que les enseignantes et enseignants aient accès, avant l'implantation des programmes, à un répertoire de matériel pédagogique de qualité, riche et varié;
- E. Qu'un nombre de versions d'évaluation suffisant soit élaboré avant l'implantation;
- F. Que le ministère ait une vue centralisée de la production du matériel pédagogique et d'évaluation restant à être développé par le réseau, qu'il s'assure que le système en place fonctionne bien et que l'information soit diffusée et accessible;
- G. Afin de soutenir l'implantation des nouveaux programmes, que le Ministère :
 - a) Finance adéquatement, par l'intermédiaire de mesures spécifiques, non transférables et faisant l'objet de reddition de compte :

- i. Les libérations pour les formations et l'appropriation des programmes;
 - ii. Les libérations pour donner aux enseignantes et enseignants un temps d'échange entre eux par rapport à la pédagogie;
 - iii. La production de matériel pédagogique et d'évaluation, un accompagnement (libérations) pour cette dernière, la collecte du matériel, le partage et la diffusion;
 - iv. Des mesures visant à :
 - 1. améliorer les services octroyés aux élèves à besoins particuliers;
 - 2. rehausser leur niveau de littératie;
 - 3. les outiller face aux situations complexes;
 - 4. pouvoir référer les élèves en difficulté ou en échec à des services accessibles d'orthopédagogues, de psychologues, de travailleurs sociaux, selon les besoins des élèves dans les centres.
 - v. Le renouvellement des manuels scolaires;
 - vi. Les mesures touchant l'achat de ressources matérielles;
 - vii. La rétribution des enseignantes et enseignants qui travaillent à taux horaire afin qu'ils puissent se former, s'approprier les programmes, participer aux rencontres avec leurs pairs, planifier, élaborer du matériel pédagogique et d'évaluation, etc.;
 - viii. La restructuration de l'organisation scolaire au besoin;
 - ix. L'octroi d'un ratio de financement approprié pour tous les groupes de la FBD qui se traduirait par une diminution réelle du ratio d'élèves dans les classes de la FGA en visant l'atteinte d'une plus grande stabilité dans la composition des groupes d'élèves et une moyenne de présence-élèves;
 - b) Maintienne le financement d'un ratio de 15 élèves pour tous les groupes de FBC qui se traduirait par une diminution réelle du ratio d'élèves dans les classes de la FGA en visant l'atteinte d'une plus grande stabilité dans la composition des groupes d'élèves et une moyenne de présence-élèves;
 - c) Réitère que le développement de matériel pédagogique ainsi que le perfectionnement doivent se faire sur une base libre et volontaire;
 - d) S'assure de la qualité des productions réalisées par la BIM en s'appuyant sur l'expertise des enseignantes et enseignants qui en valideraient les contenus et la qualité de la présentation puis les revalideraient, au besoin.
- H. Que lors de la production de matériel pédagogique, l'ensemble du réseau (ministère, commissions scolaires, maisons d'édition, etc.) ait le souci de, notamment :
- Découper les contenus pour faciliter les apprentissages ;
 - Tenir compte de la réalité des élèves qui fréquentent les centres ;
 - Intégrer plus de visuels (illustrations, schémas, etc.);
 - Prendre en compte les ressources disponibles dans l'intégration des TICS.

SASAF : ALLOCATION PAR COMMISSION SCOLAIRE, TERRITOIRE FAE

Commission scolaire	Allocation 2015 2016 avant réduction	Allocation 2015-2016	Réduction budgétaire	Pourcentage de la réduction
Marguerite-Bourgeoys	10 683 347 \$	8 383 228 \$	-2 300 119 \$	-21,53%
Pointe-de-l'Île	6 531 453 \$	5 213 137 \$	-1 318 316 \$	-20,18%
Montréal	14 694 670 \$	11 586 581 \$	-3 108 089 \$	-21,15%
Trois-Lacs	385 036 \$	212 847 \$	-172 189 \$	-44,72%
Seigneurie-des-Mille-Îles	531 640 \$	267 833 \$	-263 807 \$	-49,62%
Cœur-des-Vallées	33 801 \$	28 707 \$	-5 094 \$	-15,07%
Draveurs	729 092 \$	427 798 \$	-301 294 \$	-41,32%
Portages-de-l'Outaouais	1 839 383 \$	1 301 911 \$	-537 472 \$	-29,22%
Val-des-Cerfs	251 174 \$	110 276 \$	-140 898 \$	-56,10%
Laval	4 241 985 \$	2 831 069 \$	-1 410 916 \$	-33,26%
Total	39 921 581 \$	30 363 387 \$	-9 558 194 \$	-23,94%

(Source : Service des relations du travail - FAE)

RÉVISION DU PROGRAMME DE FRANÇAIS

1^{er} CYCLE PRIMAIRE

TOUT LE MONDE EN PARLE...

Seule la FAE l'a écrit!



Le saviez-vous ?

La Fédération autonome de l'enseignement propose une révision en profondeur du programme de formation en français au premier cycle du primaire.

En mars 2011, la ministre Line Beauchamp rejetait la demande de la Fédération autonome de l'enseignement (FAE) de reporter l'application des changements en évaluation tels qu'ils avaient été annoncés. Ce temps d'arrêt aurait pourtant permis de corriger les incohérences soulevées dans le plan ministériel ainsi qu'améliorer les programmes de formation pour permettre la transmission d'un bagage commun de savoirs et de savoir-faire, et redonner une véritable place aux connaissances. Malgré tous les problèmes identifiés et les mises en garde quant à la confusion qu'engendreraient ces changements, la ministre allait de l'avant.

Pour la FAE, ce temps de pause et de réflexion aurait permis d'effectuer les ajustements et les correctifs nécessaires AVANT d'exiger du personnel enseignant qu'il ne travaille avec des outils inadéquats. La mise en place du **bulletin unique** exigeait du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) qu'il enrichisse les contenus des programmes, qu'il les répartisse plus équitablement entre les années et qu'il établisse de véritables seuils de réussite par matière et par niveau scolaire. Pour qu'il y ait véritablement un bulletin unique, le MELS aurait dû s'assurer de la transmission d'un socle commun des connaissances.

Devant le refus de la ministre, la FAE a entrepris de démontrer le réalisme et la pertinence de ses positions, tant pour les enseignantes et enseignants que pour les élèves. Voici donc une proposition de révision en profondeur du programme de formation en français au premier cycle du primaire dont les objectifs sont :

- de permettre à l'ensemble des élèves du Québec de recevoir un enseignement reposant sur un bagage commun de connaissances ;
- d'enrichir le programme de formation actuel en redonnant aux connaissances une place prépondérante ;
- de fournir au personnel enseignant des outils clairs, pertinents et des plus complets, afin de leur permettre de centrer leurs énergies sur leur tâche première qui est l'enseignement ;
- de faire en sorte que les outils produits tendent vers une évaluation des apprentissages objective et comparable entre toutes les classes de la province.

QUELQUES INCOHÉRENCES SOULEVÉES

Pour l'enseignement

Dans la *Progression des apprentissages* (PDA) du MELS qui complète le programme de formation :

- Les apprentissages sont essentiellement formulés en termes de compétences.
- Les connaissances ne sont pas toujours bien précisées.
- Des connaissances importantes ont été négligées. On passe trop rapidement à des savoir-faire complexes.
- Les contenus sont mal répartis entre les niveaux scolaires. Le nombre d'objectifs terminaux en première année de cycle est minime, donnant très peu de directives sur ce qui doit être évalué, alors que la seconde année du cycle est surchargée.

Pour l'évaluation

Le Cadre d'évaluation :

- se base sur la *Progression des apprentissages*, qui mériterait d'être précisée, réorganisée et enrichie.
- présente des critères qui manquent de clarté, de précision et d'objectivité.
- engendre une évaluation à géométrie variable en ne déterminant pas la place devant être accordée aux connaissances dans les résultats des élèves.
- ne permet pas la transmission d'un socle commun des connaissances pour tous les élèves du Québec.

Pour les règles de passage

Dans les documents qui accompagnent la mise en place des changements en évaluation, le MELS ne fixe pas les exigences ni les attentes de fin d'année pour déterminer si les élèves sont aptes à poursuivre leur scolarité au niveau supérieur. Il demeure du pouvoir des commissions scolaires et des directions d'école d'établir les règles de passage, en considérant ou non, le seuil réussite à 60 % dont le retour annoncé par la ministre semblait pourtant lui donner un caractère officiel.

ISBN 978-2-9810815-4-4

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives du Québec, 2012

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives Canada, 2012

Une publication de la Fédération autonome de l'enseignement (FAE), janvier 2012

Une Progression des apprentissages FAE

Dans la PDA FAE, réalisée et validée par des enseignantes et enseignants, les contenus d'apprentissage ont été annualisés (répartis par niveau scolaire) et hiérarchisés en fonction de l'importance qu'ils revêtent dans le curriculum.

Cette annualisation permet d'équilibrer les attentes de fin d'année, donc de déterminer ce que l'élève doit connaître et maîtriser pour être promu, et d'évaluer un nombre suffisant de connaissances **dès la fin** de la première année. Elle allège

aussi la pression sur les élèves et sur les enseignantes et enseignants de la deuxième année du 1^{er} cycle tout en permettant aux élèves de première année de se mesurer, véritablement, à un programme digne de ce nom.

La proposition FAE apporte également des précisions sur les attentes annuelles liées à chaque notion. Elle identifie, entre autres, les notions terminales dont le degré de maîtrise doit être considéré pour qu'un élève soit promu au niveau supérieur.

COMPARATIF DU NOMBRE D'APPRENTISSAGES TERMINAUX POUR CHAQUE NIVEAU SCOLAIRE

	1 ^{re} ANNÉE		2 ^e ANNÉE	
	PDA MELS	PDA FAE	PDA MELS	PDA FAE
	★	☀	★	☀
PDA Écrire	3	40	46	44
PDA Lire	3	37	29	37

Voici quelques changements proposés

AU SUJET DE LA PROGRESSION DES APPRENTISSAGES

1. Organisation des contenus

La PDA FAE a été structurée pour que les apprentissages apparaissent de façon logique et que la distinction entre les

différents apprentissages (de base, secondaire et prioritaire) pour chaque niveau scolaire soit facile à faire. Ainsi, les sections ont été organisées afin de placer la PDA LIRE en début de document. L'ordre dans lequel sont présentés les apprentissages suit ainsi une progression cohérente avec la façon dont s'effectue la construction des savoirs. La même logique a guidé l'organisation des savoirs dans chaque volet de la PDA.

COMPARATIF DES PROGRESSIONS DES APPRENTISSAGES EN LECTURE

PDA MELS	PDA FAE	
TABLEAU SUR LES CONNAISSANCES ET STRATÉGIES pour LIRE DES TEXTES VARIÉS	TABLEAUX SUR LES CONNAISSANCES ET LES DIMENSIONS DE LA COMPÉTENCE LIRE	
- Connaissances liées aux textes - Connaissances liées à la phrase - Stratégies	- Connaissances de base - Connaissances liées à la phrase - Connaissances liées au texte - Connaissances liées aux principaux éléments littéraires - Connaissances liées au traitement de l'information (stratégies de traitement de l'information) - Connaissances liées aux stratégies de lecture - Connaissances liées aux livres	Précisions sur les dimensions de la compétence LIRE
TABLEAU SUR L'UTILISATION DES CONNAISSANCES ET STRATÉGIES DE LECTURE pour LIRE DES TEXTES VARIÉS		
Construire du sens à l'aide de son bagage de connaissances et d'expériences		
TABLEAU SUR LES CONNAISSANCES ET STRATÉGIES pour APPRÉCIER DES ŒUVRES LITTÉRAIRES		
- Connaissances - Stratégies		

Le choix des termes employés, dans la proposition FAE, pour formuler les énoncés a été guidé par :

- la préoccupation de redonner aux connaissances une place prépondérante ;
- la volonté de décortiquer chaque apprentissage ;
- la préoccupation de préciser des éléments qui étaient implicites ;
- le souci de rendre les apprentissages observables et mesurables pour pouvoir les évaluer le plus objectivement possible ;

- le respect du droit des enseignantes et enseignants de choisir les approches pédagogiques qu'elles et ils jugent pertinentes pour enseigner leur matière en fonction de leur réalité et de celle des élèves dont elles et ils ont la responsabilité.

Par exemple, partout les verbes **Observer, Dégager, Constater** ont été remplacés par le verbe **Connaitre** ou des consignes comme **Connaitre et utiliser, Savoir lire** ou **Connaitre afin d'identifier** qui induisent des apprentissages observables et mesurables objectivement.

Les symboles utilisés pour identifier les attentes liées aux apprentissages énoncés dans les PDA sont expliqués dans les légendes.

LÉGENDE DES SYMBOLES DE LA PDA MELS

→	L'élève apprend à le faire avec l'intervention de l'enseignante ou de l'enseignant
★	L'élève le fait par lui-même à la fin de l'année scolaire
	L'élève réutilise cette connaissance

LÉGENDE DES SYMBOLES DE LA PDA FAE

LÉGENDE	PRÉCISION SUR LA LÉGENDE
→	Notion à enseigner pendant l'année scolaire, sans évaluation Ce sont les contenus secondaires pour le niveau scolaire auxquels les élèves doivent être sensibilisés, mais dont l'apprentissage devra se poursuivre l'année suivante
→E	Notion à enseigner pendant l'année scolaire devant faire l'objet d'évaluation formative Ce sont des contenus importants , qui ne sont pas terminaux, mais dont le développement devrait être suffisamment avancé pour qu'ils fassent l'objet d'évaluations formatives au cours de l'année
☀	Notion terminale à la fin de l'année scolaire Ce sont les contenus prioritaires qui doivent être maîtrisés à la fin de l'année
	Notion acquise à réutiliser de façon autonome par l'élève Ce sont les apprentissages devant avoir été réalisés AVANT d'arriver à ce niveau

2. Organisation du document

Dans la PDA du MELS, on retrouve les contenus de TOUS les niveaux du primaire, de la 1^{re} à la 6^e année. Chaque section des volets *Écrire des textes variés*¹, *Lire des textes variés* et *Apprécier des œuvres littéraires* de la PDA MELS est présentée en deux ou trois tableaux qui doivent être consultés pour une même notion. Enfin, plusieurs des apprentissages présentés dans ces tableaux réfèrent à des activités et à des approches pédagogiques devant être appliquées plutôt qu'à des notions devant être enseignées.

Le document FAE propose une **Progression des apprentissages enrichie, précisée et restructurée**. La facture

du document a été allégée malgré l'enrichissement de contenus car seul ceux du cycle concerné sont présentés. Ces contenus et leurs tableaux ont été organisés pour que les connaissances et les précisions sur les dimensions de la compétence associée, soient regroupées dans une même section du document. Placées côte à côte dans les tableaux, la consultation est plus aisée et toutes les dimensions d'un apprentissage sont repérables rapidement. Finalement, tout ce qui relevait d'activités et d'approches pédagogiques a été retiré de la section prescriptive pour être rassemblé et mis dans une annexe, à titre de référence.

AINSI, DES CONTENUS D'APPRENTISSAGE ONT ÉTÉ PRÉCISÉS...

MOTS D'ORTHOGRAPHE		
PDA MELS	PDA FAE	
1 ^{er} CYCLE	1 ^{re} ANNÉE	2 ^e ANNÉE
Connaître l'orthographe de 500 mots	Connaître l'orthographe de 150 mots	Connaître l'orthographe de 300 mots de plus
Le choix des mots relève de chaque enseignante et enseignant	• Une liste de mot par niveau est incluse dans la PDA • Référentiel commun à toutes les écoles • Espace pour choix de 50 mots (2^e année)	

... D'AUTRES ONT ÉTÉ AJOUTÉS...

ÉCRIRE : PRÉSENTATION, ORGANISATION et COHÉRENCE du texte

Ajout de la section *Connaissances liées à la présentation d'un texte*

L'apprentissage de la calligraphie mobilise énormément de temps et d'énergie au 1^{er} cycle du primaire. Il semblait donc cohérent de voir cet apprentissage apparaître dans la PDA et le Cadre d'évaluation révisé.

... ET DES RÉFÉRENTIELS COMMUNS COMPLÈTENT LE DOCUMENT

- Liste de mots à lire (pour le tout début de la 1^{re} année)
- Liste de mots à écrire pour la 1^{re} année et la 2^e année (une liste par niveau scolaire)
- Alphabet phonétique international (à titre de référentiel commun pour le développement de la conscience phonologique en lecture et en écriture)
- Glossaire

1. Lexique, orthographe, accord, conjugaison, syntaxe et ponctuation, ainsi qu'organisation et cohérence du texte.

AU SUJET DES CADRES D'ÉVALUATION

Les cadres d'évaluations révisés, produits par la FAE pour la LECTURE et L'ÉCRITURE en 1^{re} et 2^e année, établissent des balises claires pour l'évaluation des connaissances et la place qu'elles doivent prendre dans les résultats.

Chaque cadre révisé est complété par des grilles d'évaluation pouvant être utilisées pour l'évaluation de la compétence, en tenant compte de l'acquisition des connaissances.

Par exemple, alors que le cadre du MELS indique que :

« Les connaissances sont évaluées aux moments choisis par l'enseignant, qui détermine l'importance à accorder, dans le résultat de l'élève, aux différentes dimensions à évaluer. »

La proposition FAE, elle, détermine que :

« la portion du résultat au bulletin accordée à l'évaluation de la compétence va en s'accroissant tout au long du primaire, sans jamais dépasser 45 % de la note obtenue. »

L'évaluation des connaissances demeure ainsi prépondérante, variant de 90 % à 55 % du résultat.

Dans les cadres d'évaluation LIRE et ÉCRIRE de la proposition FAE, toutes les connaissances terminales devant être maîtrisées pour être promu au niveau scolaire supérieur sont clairement indiquées et réfèrent directement à la PDA associée. On y retrouve des critères donnant des balises pour l'évaluation de la compétence ainsi que des indications sur la place devant être accordée aux connaissances et à la compétence dans l'évaluation. Finalement, des balises pour établir des règles de passage d'un niveau scolaire à un autre sont proposées.

COMPARATIF DU DOCUMENT PRESCRIT PAR LE MELS ET CEUX PROPOSÉS PAR LA FAE

CADRE MELS	CADRE FAE
Un seul document pour tout le primaire pour Lire, Écrire (et Communiquer oralement)	Un document par compétence disciplinaire et par niveau scolaire
Des critères flous qui réfèrent à la PDA et au programme de formation sans donner de précisions	Des critères qui donnent des balises pour évaluer la compétence en précisant ce qu'un élève devrait être en mesure de réussir à la fin de son année
Parle désormais de connaissances, mais ne balise pas la place qu'elles doivent prendre par rapport aux compétences dans l'évaluation	Indique la place que doit prendre l'évaluation des connaissances et de la compétence pour chaque matière et chaque niveau scolaire
Ne détermine pas les attentes de fin d'année	Précise les apprentissages devant être maîtrisés pour réussir son année et être promu au niveau scolaire supérieur
N'est pas accompagné de grilles d'évaluation ou de consignation	Contient des propositions de grilles d'évaluation par matière et par niveau scolaire ainsi que des grilles de consignation par niveau scolaire en lecture

SEULE, LA **FAE** L'A ÉCRIT

**Selon les enseignantes et enseignants consultés,
il est clair que la mise en application de la proposition FAE :**

- permettrait, la transmission d'un socle commun de savoirs et de savoir-faire plus facilement que ne le font les documents du MELS.
- fournirait des références utiles et uniformes pour toutes et tous.
- faciliterait aussi le travail des enseignantes et enseignants parce qu'elle est plus concrète.

De plus, cet outil permet de :

- redonner aux connaissances une place prépondérante ;
- décortiquer chaque apprentissage ;
- préciser des apprentissages en ajoutant des éléments absents jugés importants ET retirer ceux qui ne permettraient pas d'améliorer l'acte de lire ni celui d'écrire ;
- rendre les apprentissages observables et mesurables ;
- laisser aux enseignantes et enseignants le soin de choisir leurs approches pédagogiques.

Si la démarche qui a guidé les travaux de révision du programme de français au premier cycle du primaire était appliquée à l'ensemble des programmes de formation, plusieurs des problèmes et incohérences exposés seraient rapidement résolus. Et les enseignantes et enseignants perdraient moins de temps à se concerter pour organiser, localement, ce qui devrait l'être au national.

Il aura fallu six mois de travaux, la contribution de sept enseignantes, la volonté de défendre des idéaux partagés par nos membres et la foi en une autre école pour parvenir à nos fins. Par ce projet, la FAE démontre ce à quoi la population est en droit de s'attendre d'un ministère de l'Éducation qui prétend croire en l'école publique. Elle démontre également ce qui devrait être fait pour redonner à l'école publique les moyens de sa finalité première : instruire.

Au lieu d'ajouter des structures pour évaluer le travail et les compétences des enseignantes et enseignants, plutôt que de chercher à ajouter des programmes et demander encore plus au personnel enseignant sans jamais leur donner les moyens, la ministre et son ministère devraient s'atteler à refaire leurs devoirs, cesser de leurrer la population en hypothéquant l'avenir de nos jeunes et réformer leur réforme.

UNE **AUTRE ÉCOLE**
EST **POSSIBLE**

Seule la FAE l'a écrit !

Par ce projet, la FAE démontre ce à quoi la population est en droit de s'attendre d'un ministère de l'Éducation qui prétend croire en l'école publique.

Elle démontre ce qui devrait être fait pour redonner à l'école publique les moyens de sa finalité première : INSTRUIRE.



www.lafae.qc.ca



PROPOSITIONS DE LA FAE EN LIEN AVEC LA CONSULTATION RELATIVE À LA POLITIQUE DE RÉUSSITE ÉDUCATIVE

1^{er} AXE : L'ATTEINTE DU PLEIN POTENTIEL DE TOUS LES ÉLÈVES

POUR UNE INTERVENTION DÈS LA PETITE ENFANCE :

1. Investir dans la prévention, le dépistage et l'intervention précoce, qui sont les pierres d'assise de la réussite de tous les élèves, et faire leur promotion dès l'entrée au préscolaire 4 ou 5 ans;
2. Élargir la mise en place de nouvelles classes de maternelle 4 ans temps plein en milieu défavorisé (TPMD);
3. Rehausser les environnements physiques et matériels des classes de préscolaire (installations, mobiliers et matériels adaptés aux élèves);
4. Garantir l'accès à du matériel pédagogique et à du matériel périssable nécessaires et en quantité suffisante dans toutes les classes de préscolaire.

POUR UNE RÉPONSE ADAPTÉE AUX ÉLÈVES AYANT DES BESOINS PARTICULIERS (EBP):

5. Évaluer les difficultés, les besoins et les capacités des élèves, jeunes et adultes;
6. Faciliter l'accès aux ressources enseignantes, professionnelles et de soutien, tant pour les élèves que pour les enseignantes et enseignants, et ce, pour l'ensemble des secteurs;
7. Assurer une intégration réussie aux EHDAA en classe ordinaire. Le gouvernement doit s'assurer que cette intégration se fasse tout en répondant à leurs besoins, à ceux de leurs pairs ainsi qu'à certaines conditions essentielles;
8. Amorcer des travaux pour établir des ponts entre les ministères et les organismes concernés afin d'améliorer l'offre et la continuité des services aux EHDAA, aux élèves à risque et aux EBP du secteur des adultes;
9. Orienter les EHDAA, dont l'intégration en classe ordinaire n'est pas possible, vers une organisation scolaire qui tienne compte de leurs besoins, par exemple dans une classe spécialisée ou encore dans une école spécialisée;
10. Lutter efficacement contre le décrochage scolaire des filles;
11. Considérant le droit universel de toute personne, jeune ou adulte, à une éducation gratuite, accessible et de qualité ainsi que les impératifs d'instruction, de socialisation et de qualification dans le terreau commun d'une école ouverte, inclusive, où s'exprime la mixité sociale, rejeter l'hypothèse d'intégrer plus d'ÉHDAA dans les écoles privées subventionnées.

POUR UN ACCOMPAGNEMENT TOUT AU LONG DU PARCOURS SCOLAIRE :

12. La scolarisation obligatoire jusqu'à 18 ans est une solution à écarter, pour l'instant, faute de mise en contexte et de mesures concrètes pour la soutenir;
13. Le MEES doit diffuser une ventilation des taux de diplomation (DES et DEP) et de qualification (autres attestations) distincts, et ce, sur 5, 7 et 9 ans de scolarisation de niveau secondaire.

POUR LA QUALITÉ DE L'ENSEIGNEMENT ET DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES :

14. Reconnaître pleinement les enseignantes et les enseignants comme étant les premiers experts de la pédagogie, en leur redonnant toute l'autonomie nécessaire à l'accomplissement
15. Permettre aux enseignantes et enseignants de se réapproprier la totalité de leur pratique. Pour ce faire, il importe d'éliminer les ingérences diverses et les lourdeurs bureaucratiques, tout en assurant le respect de leur jugement professionnel;
16. Laisser exclusivement aux enseignantes et enseignants tant le choix des sujets, des contenus que des moyens de perfectionnement;
17. Convenir que la création d'un ordre professionnel enseignant n'est pas nécessaire, car la profession enseignante est déjà suffisamment encadrée, comme déterminé par l'Office des professions du Québec en 2002;
18. Écarter l'idée de fonder, selon la formule proposée par le MEES, un organisme voué à la mise en valeur et au transfert des connaissances dans le milieu de l'éducation;
19. Renoncer à toute forme de gestion axée sur les résultats en éducation.

**2^e AXE : LE CONTEXTE PROPICE AU DÉVELOPPEMENT,
À L'APPRENTISSAGE ET À LA RÉUSSITE**

**POUR UNE MISE EN ŒUVRE DE LA PLATEFORME DE LA FAE, EN LIEN AVEC
L'IMPORTANCE DE LA LITTÉRATIE ET LA NUMÉRATIE :**

20. Revenir aux conclusions des États généraux sur l'éducation de 1996;
21. Prioriser la mission de l'école publique qui est d'instruire;
22. Mettre en place les propositions faites dans la plateforme pédagogique de la FAE et la révision du programme de français au 1^{er} cycle du primaire;
23. Rehausser le niveau général du français en agissant sur plusieurs fronts;
24. Mettre en œuvre la plateforme du Réseau de lutte à l'analphabétisme;
25. Faire de la lutte à l'analphabétisme une priorité nationale;
26. Retenir les propositions faites par la FAE en lien avec les travaux du MEES sur l'évaluation des apprentissages;
27. Ne pas procéder à l'implantation obligatoire des nouveaux programmes à l'EDA (FBC FBD) sans y apporter certains correctifs.

**EN LIEN AVEC L'UNIVERS DES COMPÉTENCES DU XXI^e SIÈCLE ET DE LA PLACE
DU NUMÉRIQUE :**

28. Prioriser l'acquisition des savoirs essentiels de la littératie et de la numératie « de base » avant de songer à la littératie numérique;
29. Ne pas généraliser l'enseignement intensif de l'anglais en 6^e année.

EN LIEN AVEC UNE PRÉPARATION ADÉQUATE À LA TRANSITION AU MARCHÉ DU TRAVAIL OU AUX ÉTUDES SUPÉRIEURES :

- 30. Maintenir l'expertise du personnel enseignant et des centres de formation professionnelle;
- 31. Protéger l'autonomie professionnelle du personnel enseignant en formation professionnelle;
- 30. Veiller à ne pas dévaloriser la formation professionnelle, notamment en maintenant les préalables requis pour y être admis;
- 33. Restaurer les services professionnels de soutien à l'enseignement, notamment en orientation scolaire et professionnelle;
- 34. Renoncer à l'implantation de l'approche orientante, telle que conçue par le MEES.

EN LIEN AVEC UNE ÉCOLE INCLUSIVE, FORTE DE SA DIVERSITÉ :

- 35. Assurer un financement adéquat à l'ouverture et au maintien des classes d'accueil;
- 36. Faire des nouvelles personnes arrivantes des citoyennes et des citoyens à part entière. Cette mission appartient d'abord à l'État et aux organismes périphériques;
- 37. Favoriser un meilleur arrimage et une coordination plus efficace et transparente des efforts et des services du MEES et du ministère de l'Immigration, Diversité et Inclusion (MIDI).

3^e AXE : DES ACTEURS ET DES PARTENAIRES MOBILISÉS AUTOUR DE LA RÉUSSITE

EN LIEN AVEC L'ENGAGEMENT PARENTAL ET L'APPUI DES PARTENAIRES ET DE LA COMMUNAUTÉ :

- 38. Respecter les rôles et responsabilités des parents et des enseignantes et enseignants;
- 39. Affirmer que le rôle des parents est déterminant pour la réussite de leur enfant;
- 40. Consacrer le principe que l'appui des partenaires et de la communauté doit être demandé, et souhaité par l'école et non imposé.

4^e AXE : AUSTÉRITÉ, COMPRESSIONS ET DÉSINVESTISSEMENT

EN LIEN AVEC L'AUSTÉRITÉ, LES COMPRESSIONS ET LE DÉSINVESTISSEMENT :

- 41. Miser sur les politiques gouvernementales de lutte contre la pauvreté et contre l'exclusion, qui participent puissamment à la réussite scolaire, puisque le premier déterminant de la réussite scolaire est l'origine socio-économique des élèves;
- 42. Financer les services publics et l'école publique à la hauteur des besoins, et non en fonction d'objectifs de régulation des « dépenses »;
- 43. Réduire graduellement, puis abolir le financement public de l'école privée.



  lafae.qc.ca