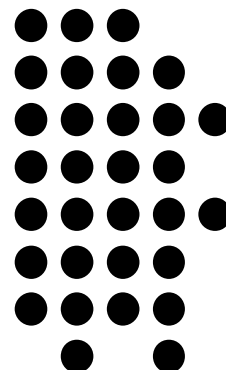

la réforme au secondaire : quelques enjeux



Contribution du comité école et société
Version présentée au conseil fédéral
12 et 13 janvier 2006

Table des matières

Introduction _____	3
I. Une réforme d'importance _____	4
II. Le virage pédagogique _____	6
III. La diversification des parcours _____	10
IV. La formation scientifique _____	12
V. Perfectionnement et formation des maîtres _____	15
Conclusion _____	18

Introduction

Lors du conseil fédéral de la FNEEQ, en juin 2005, les délégué-es ont manifesté leur inquiétude quant à l'implantation de la réforme au secondaire et aux récentes modifications apportées par le nouveau Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire. Le comité école et société recevait alors le mandat suivant :

Que le comité école et société soit mandaté pour mettre à jour nos critiques de la réforme au secondaire ainsi que des modifications au régime pédagogique, à partir des pistes soulevées par le texte « Modifications au régime pédagogique de l'éducation préscolaire et de l'enseignement secondaire » et de la discussion en conseil fédéral, notamment en ce qui a trait à la diversification des formations dès la fin du deuxième secondaire, de la place et de l'approche en sciences et d'un programme de formation appliquée qui ne semble pas correspondre aux besoins exprimés, et ce, en vue de les soumettre aux regroupements et particulièrement à celui du privé.

Les inquiétudes du conseil fédéral y apparaissent pleinement justifiées, à l'examen de quatre enjeux majeurs que la réforme soulève : le virage pédagogique, la diversification des parcours, la formation scientifique et la formation des maîtres.

Dans chacun de ces cas, les changements proposés nous semblent porteurs de dérives importantes. Certes, il faut rester prudent : deux de ces changements ne sont pas encore appliqués (la diversification des parcours et la formation scientifique en fin de parcours au secondaire) et les deux autres, s'ils peuvent d'ores et déjà faire l'objet de critiques sérieuses, comportent tout de même quelques aspects intéressants. Nous allons suggérer en conclusion qu'une grande vigilance s'impose et que, si des représentations organisées sont envisagées, il faudra cerner avec soin leurs objets.

Mais d'abord, situons le contexte de cette réflexion.

I. Une réforme d'importance

La réforme actuelle, qui s'implante cette année en première année de secondaire, est la troisième réforme importante imposée à l'école primaire et secondaire au cours du dernier demi-siècle. Une première réforme a suivi la création du ministère de l'Éducation en 1964; elle avait pour objectif de rendre l'école accessible à toutes et à tous. Une deuxième, amorcée en 1979, visait à encadrer et à uniformiser l'enseignement, en découpant notamment les apprentissages par objectifs.

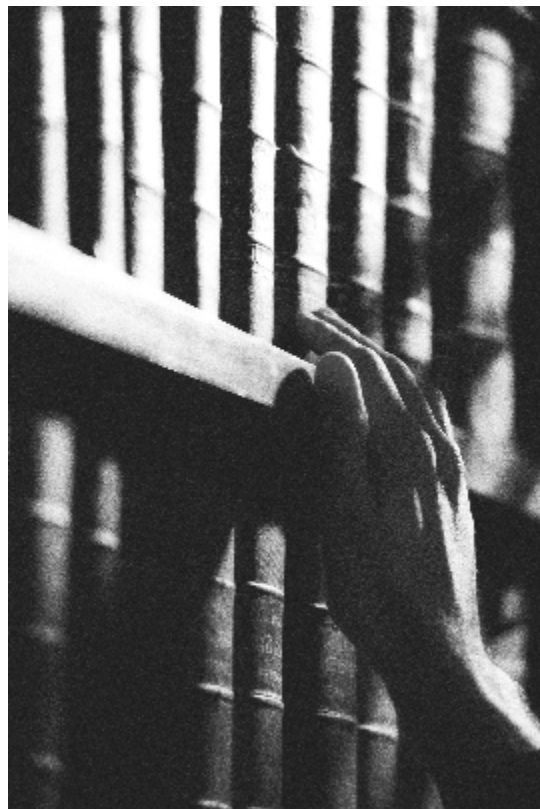
Celle qui nous occupe est l'aboutissement donné à une vaste réflexion collective, menée dans le cadre des États généraux sur l'éducation en 1995-1996. À la suite du rapport final de la commission ayant organisé les débats, le gouvernement péquiste produisait un plan d'action en sept volets, intitulé « *Prendre le virage du succès* ». Pour l'école primaire et secondaire, ce virage allait mener à des bouleversements importants.

La réforme reprenait à son compte les trois missions de l'école québécoise proposées par les états généraux : instruire dans un monde du savoir, socialiser dans un monde pluraliste et qualifier dans un monde en changement. Elle préconise, entre autres, une forme dérivée de l'approche par compétences, déjà utilisée en formation professionnelle et en formation technique.

Pourtant, cette approche n'avait pas fait l'unanimité lors de sa mise en oeuvre. Importée des États-Unis, implantée d'abord au secondaire dans les programmes de formation professionnelle, puis imposée comme principe organisateur des programmes de formation technique dans les cégeps, elle a été vigoureusement critiquée en raison de son approche utilitariste selon laquelle le rôle de l'école serait de former avant tout des travailleuses et des travailleurs.

Bien sûr, cette approche n'a pas été reprise telle quelle au primaire. Elle est utilisée surtout comme changement de paradigme en matière d'évaluation. Elle s'accompagne d'une pédagogie qu'on veut axer sur la découverte et la coopération, qui se concrétise par l'utilisation de « projets » suggérés aux élèves.

Implantée depuis peu au primaire – non sans heurts –, la réforme s'étend cette année, en septembre 2005, au secondaire, malgré son report à deux reprises et de nombreuses critiques redevables, en partie, à la résistance syndicale. Elle a été précédée, et ce, sans consultation formelle, par d'importantes modifications au régime pédagogique de cet ordre d'enseignement.



La FNEEQ a suivi de près la mise en chantier de la réforme, pour juger de son évolution avec la perspective humaniste énoncée dans son mémoire déposé aux états généraux, où elle soulevait l'importance de donner au système scolaire québécois les moyens de remplir sa véritable mission¹ :

La démocratisation de l'éducation est inachevée : il faut dorénavant travailler à l'accessibilité à la réussite. Pour y arriver, la FNEEQ propose les avenues suivantes : il faut d'abord reconnaître l'inutilité d'un bouleversement de l'architecture du système d'éducation; il faut donner à l'école les moyens d'accomplir sa mission dans le respect de l'expertise du corps enseignant; il faut améliorer l'encadrement et le soutien aux élèves.

Ainsi, en décembre 2001, le comité école et société et le comité réforme du regroupement de l'enseignement privé s'interrogeaient sur les choix sociaux sous-jacents à la réforme et sur les transformations importantes qui en découlaient pour les conditions d'exercice de l'enseignement. Ils soulignaient alors que deux obstacles importants à la réussite scolaire n'étaient pas pris en considération par la réforme : la pauvreté et le manque de valorisation de l'éducation en milieu familial.

Au plan syndical, certains problèmes étaient également soulevés. D'abord, à l'ordre primaire, l'implantation de la réforme alourdissait considérablement la tâche des enseignantes et des enseignants. Ensuite, la prise en compte des besoins en formation engendrés par la réforme pour les enseignantes et les enseignants, besoins qui n'avaient pas été comblés. Finalement, on remarquait que les changements envisagés pouvaient avoir des conséquences sur la sécurité d'emploi des enseignantes et des enseignants qui risquaient d'être mis à pied à la suite de la disparition de certains cours.

En décembre 2002, le comité école et société entreprenait une réflexion sur les finalités de la réforme. Tout en reconnaissant la pertinence des trois missions éducatives de l'école québécoise – instruire, qualifier et socialiser –, le comité demeurait sceptique quant aux perspectives réelles d'améliorations que portait la réforme, et inquiet d'une dérive utilitariste.

Au printemps 2005, le comité école et société analysait dans un troisième texte, intitulé *Modifications du Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*, les conséquences de l'implantation de la réforme, mais cette fois-ci, à la lumière du nouveau régime pédagogique qui l'encadre.

Le comité en arrivait à la conclusion suivante :

La manière avec laquelle le gouvernement du Québec gère l'évolution de l'école secondaire nous inquiète. Était-il si urgent de modifier l'actuel régime pédagogique? Où et comment ont été prises les décisions qui sous-tendent ces changements? L'absence de consultation des principaux intervenants, sur certains points, n'est pas sans rappeler la conduite du ministère dans le dossier des cégeps.

¹ FNEEQ-CSN. « Résumé du mémoire de la FNEEQ-CSN aux États généraux sur l'éducation, 11 août 1995. <http://www.csn.qc.ca/Memoires/FneeqMemEG95FrSet.html>

II. Le virage pédagogique

Dans son rapport final à l'automne 1996, la Commission des États généraux n'avait pas prescrit d'approche pédagogique précise, mais cherchait plutôt à clarifier les finalités éducatives qui devaient se refléter dans la vie pédagogique de l'école et dans son organisation. Elle déplorait notamment que « *les disciplines pouvant servir de fondements à une culture générale solide se soient trouvées singulièrement réduites et saupoudrées en dose homéopathique tout le long du parcours scolaire* » et précisait l'importance de « *s'assurer que les profils prévus à la sortie d'un ordre d'enseignement soient ajustés à ceux prévus pour l'entrée de l'ordre d'enseignement suivant* »².

Mais le gouvernement a pris la décision d'amorcer à l'ordre primaire et secondaire une réforme en profondeur qui implique un changement complet de paradigme.

Essentiellement, cette réforme avait comme objectifs de replacer l'élève au centre de la démarche scolaire, de l'amener à être plus actif dans ses apprentissages et de rendre ces



derniers plus signifiants. Basée sur le socio-constructivisme, une théorie selon laquelle les connaissances doivent être construites par l'élève plutôt que transmises par l'enseignant, la réforme impose des changements majeurs : des cycles d'apprentissages plutôt que les degrés 1 à 6, le décloisonnement des matières, une différenciation qui veut tenir compte des modes et des rythmes des élèves, des compétences transversales qui traversent la grille horaire, ainsi qu'une nouvelle façon d'évaluer. L'élève n'apprend pas pour être évalué mais est évalué pour apprendre. On ne parle plus d'exams,

mais de situations d'évaluation, pour réaliser un projet, par exemple. Une nouvelle forme de bulletin fera son apparition où les commentaires pourront remplacer les notes.

Reléguant aux oubliettes les traditionnels cours de 75 minutes, la réforme demande aux enseignantes et aux enseignants de monter des projets qui permettront aux élèves d'apprendre par eux-mêmes. L'enseignant n'est plus un maître qui dispense son savoir, mais plutôt un guide qui accompagne les élèves dans leurs découvertes.

Les intentions de la réforme sont peut-être louables, en partie. Comment s'objecter à la préoccupation de rendre l'élève plus actif quant à ses propres apprentissages?

Mais reste entière la question de savoir si les nouvelles approches portent les fruits escomptés, et dans quelle mesure elles ne comportent pas des effets pervers qui pourraient noyer les améliorations souhaitées.

² Commission des États généraux sur l'éducation. Les États généraux sur l'éducation, 1995-1996, Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires. <http://www.meq.gouv.qc.ca/etat-gen/rapfinal/tmat.htm>

Les investissements énormes de temps que représentent l'apprentissage par projets et la « pédagogie de la découverte » se font-ils au détriment de la solidité et de la quantité des apprentissages? La réforme permet-elle à l'école de mieux se préoccuper des élèves présentant des difficultés? Le nouveau mode d'évaluation permet-il toute la transparence souhaitée?

Ces questions sont centrales et rejoignent nos préoccupations concernant la capacité de cette réforme d'actualiser cette vision humaniste préconisée par la Commission des États généraux, et à laquelle nous souscrivons.

Concernant la solidité des apprentissages, rappelons que l'élève doit avoir accès à une culture commune ou générale qui lui permet d'échapper autant que possible aux déterminations immédiates de son milieu. L'école doit lui donner la chance de s'accomplir comme personne et comme citoyen, et à ce titre, il doit avoir accès à une solide formation générale. Des notions de mathématiques et de français, par exemple, doivent être maîtrisées.

Or de sérieux doutes subsistent quant aux résultats de la réforme à cet égard. Alors que le Québec vient à peine d'implanter la réforme, la Suisse, à qui ce modèle a été emprunté, commence à la remettre en question. En effet, on lisait dernièrement dans *La Presse*, dans un article intitulé « Des irréductibles résistent encore à l'envahisseur », que « *Tout n'est pas parfait : après avoir monté une comédie musicale l'an dernier, l'école du Vélodrome a dû rajuster le tir et se recentrer sur les matières de base. Pour une partie de nos élèves, le français et les mathématiques ne vont pas de soi.* »³

Il est ironique d'ailleurs de constater que les enseignantes et les enseignants de première année de secondaire ont déjà observé des lacunes chez les élèves de la première cohorte du primaire formée selon l'approche par compétences. Marc Bellemare⁴, enseignant de première secondaire en mathématiques, résume bien la perception de plusieurs de ses collègues :

Depuis plusieurs années, j'évalue, avec le même test diagnostique, la maîtrise des quatre opérations de base [addition, soustraction, multiplication et division] en mathématique par les élèves qui m'arrivent du primaire. La comparaison des différentes cohortes que j'ai reçues me permet de constater que, cette année, le niveau de maîtrise a grandement diminué. L'utilisation de l'approche par compétences au primaire, pendant six ans, ne semble donc pas avoir amélioré leur apprentissage. C'est très inquiétant lorsqu'on se rappelle la raison d'être de la réforme. Selon ce que nous avons entendu lors de la tenue des états généraux, l'objectif était justement de mettre l'accent sur l'apprentissage des matières de base.

Les manuels scolaires publiés selon cette nouvelle approche illustrent bien cette dérive. Il est facile d'y constater que l'accent est mis sur le caractère utile ou amusant des savoirs. Il semble plus important d'apprendre à lire un mode d'emploi ou une bande

³ Allard, Marie. « Des irréductibles résistent encore à l'envahisseur ». *La Presse*, Actualités, dimanche 13 mars 2005.

⁴ Marc Bellemare est enseignant au Séminaire Sainte-Trinité de Saint-Bruno-de-Montarville. Entrevue effectuée le 12 septembre 2005.

dessinée que d'être initié à la littérature. La présente réforme renforce une tendance observée déjà depuis quelque temps selon laquelle l'acquisition d'une véritable formation générale a de moins en moins sa place à l'école.

Concernant l'égalité des chances vis-à-vis de la réussite, plusieurs indices tendent à montrer que la réforme ne change rien à la situation que nous avons déplorée. Les élèves les plus forts continuent de mieux tirer leur épingle du jeu, notamment quand il est question de faire « découvrir » règles et principes : la méthode a ses mérites, mais ce sont les élèves les plus rapides qui en profitent, les autres étant au bout du compte réduits, en fin de parcours, à apprendre les notions comme avant, dans un contexte où l'enseignant a finalement moins de temps pour mettre ces notions à leur portée.

De la même manière, on voit mal comment la conduite de projets permet de faire une meilleure place à ces élèves qui auraient davantage besoin qu'on s'occupe d'eux.

Par ailleurs, si le courant « multidisciplinaire » qui supporte la pédagogie par projet permet certes de faire des liens entre les disciplines, on est en droit de se demander jusqu'à quel point il ne s'exerce pas au détriment d'un approfondissement de chacune des disciplines impliquées, d'autant plus que les activités pratiques entourant la réalisation de ces projets peuvent prendre une place énorme dans le quotidien scolaire. Tout est question d'équilibre, bien sûr. Mais a-t-on dosé correctement les choses?

Une déplorable absence de bilan

Il est d'autant plus difficile de se faire une idée juste sur ces questions que la mise en œuvre de la réforme à l'enseignement primaire a été pour le moins chaotique. Certains ont souscrit avec enthousiasme à ces nouveaux paradigmes, d'autres y ont résisté. Les directions d'école ne s'entendent pas entre eux sur leurs bienfaits.

Manifestement, il aurait fallu procéder à un bilan sérieux de la réforme au primaire avant d'entreprendre celle du secondaire, mais on semble peu intéressé à évaluer les résultats obtenus jusqu'à maintenant.

Deux rapports internes portant sur les écoles où la réforme a déjà été implantée, ont été tenus secrets par le ministère de l'Éducation jusqu'en mai 2005. La Loi d'accès à l'information a permis à la journaliste Marie Allard⁵ du journal *La Presse* de les consulter; elle a pu constater qu'ils ne portaient que sur les perceptions des intervenants du milieu. Marc-André Deniger, directeur du centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), dénonce ainsi cette situation :

Pour évaluer si la réforme aura les effets escomptés, le ministère aurait dû prévoir de mesurer certaines choses avant que les élèves soient réformés. Mais le ministère n'a pas prévu de délai, ni de devis d'évaluation. En guise de compromis, on aurait pu minimalement comparer des cohortes à qui on avait donné un enseignement réformé à des cohortes qui ne l'ont pas suivi. C'est une épouvantable erreur.⁶

⁵Allard, Marie. « Rapports du ministère de l'Éducation à propos de la réforme ». *La Presse*, Actualités, mardi 17 mai 2005, p. A15.

⁶ Ballivy, Violaine. « Le test de la réforme ». *Le Soleil*, Samedi 3 septembre 2005, p. A1

La situation est tellement confuse que le groupe de recherche dirigé par Clermont Gauthier, de l'Université Laval, écrivait :

Mais, au-delà de toute autre considération, les propositions pédagogiques mises de l'avant dans le cadre de quelque réforme que ce soit devraient toujours avoir fait l'objet d'expérimentations et de validations scientifiques, avant d'être introduites à large échelle auprès des enseignants. Dans le contexte des réformes scolaires, la recherche semble avoir, jusqu'à maintenant, tenu un rôle limité. À ce sujet, le comité du National Research Council (2002)⁷ indique que le domaine de l'éducation ne s'appuie pas sur une solide tradition de recherche pour effectuer ses choix et prendre des décisions. Des innovations non testées sont en effet implantées massivement et disparaissent au moment où l'on constate que les effets de leurs prétendues vertus ne se sont pas matérialisés.⁸

Il peut sembler étrange que les dirigeants politiques s'entêtent non seulement dans l'implantation d'une réforme dont les assises sont si peu éprouvées, mais cherchent aussi à cacher les informations obtenues au sujet de l'implantation de cette même réforme. Comment interpréter la condescendance avec laquelle ils ont rejeté du revers de la main les demandes de report de la réforme, dans l'attente d'une validation expérimentale? Qu'est-ce qui motive un tel empressement? Les taux de réussite scolaire? Les attentes du marché du travail? L'adaptation de la formation au reste du continent? Voilà autant de questions qui devront être élucidées.

Bref, on ne semble pas trop se soucier des effets de ce virage pédagogique censé permettre des apprentissages plus solides et plus durables. Certes, on pourrait trouver quelques éléments intéressants dans les nouvelles prescriptions pédagogiques. Mais il est clair que cette pédagogie par projets, mettant l'accent sur les compétences transversales et multidisciplinaires, peut générer son lot d'effets secondaires potentiellement néfastes, qu'on n'a pas pris la peine d'évaluer. Rien n'indique non plus que cette nouvelle approche aide davantage les élèves plus faibles à mieux réussir. Par ailleurs, la structure scolaire, surtout au secondaire, pose de sérieuses contraintes à ce projet qui, une fois encore, ne s'accompagne pas de ressources qui soient à la mesure de ses ambitions. Sommes-nous en présence d'un autre mythe pédagogique?

⁷ NATIONAL RESEARCH COUNCIL (2002). « *Scientific research in education* ». Committee on Scientific Principles for Education Research, Richard J. Shavelson and Lisa Towne, Editors, National Research Council.

⁸ Gauthier, Clermont, Mellouki, M'hammed, Simard, Denis, Richard, Mario. 2004. « Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. Une revue de littérature. ». Québec, Chaire de recherche du Canada en formation à l'enseignement, Université Laval, p. 75-76.

III. La diversification des parcours

La Commission des États généraux indiquait « *que l'école doit offrir des menus adaptés aux goûts et aux aptitudes de chaque élève, à condition toutefois que la diversification ne compromette pas l'atteinte des objectifs d'une formation de base commune jusqu'à la fin de la 3^e secondaire et qu'elle ne contribue pas à la marginalisation des catégories d'élèves les plus vulnérables.* »⁹ Or le régime pédagogique, qui a été modifié au printemps 2005, ramène – sans consultation préalable! – à la fin de la 2^e secondaire la formation de base commune.

Ainsi, le premier cycle passera de trois à deux ans et la diversification des parcours est introduite dès la troisième année du secondaire.

Dès cette troisième année, donc, deux parcours sont offerts : un parcours de formation générale et un parcours de formation axée sur l'emploi. Le parcours de formation générale comprend un itinéraire régulier et un itinéraire appliqué. Ces deux itinéraires permettent aux élèves d'avoir accès aux formations collégiale et universitaire. Dans les faits, la présence de quelques cours optionnels aurait permis de fusionner ces deux parcours. Ils ne donnent pas directement l'accès au marché du travail.



Le second parcours, soit une formation axée sur l'emploi, offre, aux élèves qui ont au moins 15 ans au 30 septembre de l'année scolaire en cours, un itinéraire de formation à un métier semi spécialisé et un itinéraire de formation à un métier non spécialisé. Au cours de la troisième année de ce dernier itinéraire de formation, l'élève ayant réussi la matière d'insertion professionnelle de la deuxième année pourra s'intégrer au parcours menant à l'exercice d'un métier semi spécialisé. Ce dernier parcours donne, quant à lui, la possibilité d'obtenir un diplôme d'études professionnelles en intégrant un programme qui donne accès à ce diplôme.

Il est difficile d'évaluer les effets à long terme de cette mesure. Dans la plupart des pays de l'OCDE, la scolarité commune (formation de base) est de neuf ans. Il est clair que cela pose à l'école un défi important, mais sa fonction émancipatrice ne passe-t-elle pas par là? Abaisser d'un an cette portion importante du parcours scolaire ne revient-il pas à baisser les bras pour une partie de la population scolaire, celle justement qui mériterait davantage d'attention? Clairement, la volonté de permettre au plus grand nombre possible d'accéder à une formation générale de niveau élevé est mise à mal par la création de parcours de formation axée sur l'emploi à partir de la troisième année du secondaire.

Ce qui est mis en cause ici, c'est toute la problématique de la formation professionnelle. Le constat que la formation professionnelle, au Québec, a été pensée et organisée pour

⁹ Commission des États généraux. *Ibid*, p. 10

les adultes, est attesté par le fait que ces derniers soient encore largement majoritaires dans le secteur. En effet, il manque de jeunes dans cette filière et nous admettrons sans difficulté que la situation n'est pas simple. Nous avons beau assister au développement de la fameuse « société du savoir », il reste qu'une foule de métiers seront encore nécessaires à la société de demain et qu'il faudra trouver le moyen de valoriser la formation professionnelle sans pénaliser celles et ceux qui choisissent cette voie.

Le bagage de connaissances : un effet structurant

Mais on ne peut pas choisir des solutions qui font en sorte que ce choix comporte, à la clé, un handicap important pour une future réorientation professionnelle. Plus la formation de base est tronquée, plus la formation générale est étriquée, moins grandes seront les possibilités de changer de voie ultérieurement. Plus les voies se diversifient rapidement, plus les difficultés de passer de l'une à l'autre augmentent, et ce, malgré toutes les passerelles qu'on peut envisager de mettre en place. L'appellation reconnue de « formation de base » est significative. Il s'agit du seul bagage de connaissances et d'habiletés intellectuelles qui soit donné sans discrimination à toutes et à tous. L'effet structurant pour la suite du cheminement scolaire est majeur et on imagine sans peine les multiples problèmes d'orientations scolaires qui attendent les écoles.

Il est certes souhaitable de diplômer le plus grand nombre d'élèves, mais la mise en place de nouvelles avenues ne doit pas avoir pour effet de nuire au cheminement des élèves et de compromettre l'accès à l'enseignement supérieur.

Le nouveau régime pédagogique accroît les exigences pour l'obtention du diplôme d'études secondaire (DES). Dès 2010, l'élève devra réussir notamment « quatre unités de science et technologie ou six unités d'applications technologiques et scientifiques de la 4^e secondaire ». Déjà, dans le système actuel, un DES ne donne pas directement accès au cégep. Se dirige-t-on vers la mise en place de deux parcours de formation générale, l'un dédié au secteur préuniversitaire et l'autre, au secteur technique du collégial? Dans un contexte de course aux « clientèles », la tentation d'abaisser les exigences à l'entrée du DEC technique existe toujours, avec la conséquence directe d'une baisse de la qualité de la formation et, partant, du degré d'autonomie dont peuvent jouir les finissantes et les finissants. Par ailleurs, quels effets auraient, à l'université, des cheminements qui en permettraient l'accès mais qui auraient été différenciés plus tôt, tel un parcours « appliqué » (DES appliqué – DEC technique) ou « général » (DES régulier – DEC préuniversitaire)?

La décision unilatérale, sans explication ni consultation, de réduire à huit ans la formation de base commune inquiète la FNEEQ. Elle comporte le risque d'accroître l'étanchéité des voies de formation pour plusieurs jeunes. Abaisser les limites de la formation commune, c'est abdiquer dans les faits la réussite par le plus grand nombre d'une formation minimale à la hauteur de ce qui est reconnu dans la majorité des pays. Cela ne règle en rien la problématique de la formation professionnelle et témoigne d'une compréhension un peu cynique de la vision d'une formation continue tout au long de la vie.

IV. La formation scientifique

Plusieurs s'accordent pour dire que les changements concernant l'enseignement de la science et de la technologie comptent parmi les plus importants de la réforme. Lors de la tenue des états généraux, on s'entendait pour dire qu'une « *bonne formation scientifique et technique de base est essentielle pour permettre à tout citoyen de participer aux débats démocratiques qui ont cours [aujourd'hui]* ». ¹⁰ On affirmait du même souffle qu'il fallait restaurer une certaine cohérence aux programmes du primaire et du secondaire « *parce qu'on a trop souvent ajouté un nouveau cours chaque fois qu'un besoin était exprimé.* » ¹¹ En fait, ce qu'on tentait de démontrer, c'est qu'un trop grand nombre de petites matières pouvait nuire à l'acquisition d'une véritable culture générale, et par le fait même, à son volet scientifique. Dans une telle perspective, les orientations prises par le nouveau régime pédagogique sont tout à fait contraires à ces intentions et font craindre le pire.

Globalement, on constate que dans le nouveau régime pédagogique, le nombre d'unités en sciences passe de 22 à 18 pour le parcours « régulier ». C'est une diminution du temps d'enseignement de l'ordre de 18 %. En fait, on note une diminution de cent heures au temps consacré à la formation scientifique et technologique par rapport à l'ancien régime. On fait disparaître les anciens programmes de sciences (écologie, biologie, chimie, physique, etc.) ainsi que le programme d'initiation technologique de la 3^e secondaire pour les remplacer par le programme intégré de science et technologie, de la 1^{re} à la 4^e secondaire. Il n'y a plus de cours de science et de technologie obligatoire pour tous en 5^e secondaire, cours qui était nécessaires pour l'obtention du DES.

Auparavant, des enseignantes et des enseignants généralement formés en biologie donnaient les cours d'écologie et de biologie; ceux formés en chimie ou en physique, les cours de sciences physiques et ceux provenant du milieu professionnel, les cours de technologie. Désormais, pour les quatre premières années du secondaire, tous les profs en sciences devront enseigner la biologie, l'astronomie, les sciences de la Terre, la chimie, la physique et la technologie. Concrètement, peu d'enseignants ont la formation requise pour assumer, de manière appropriée, l'enseignement d'un aussi vaste registre de savoirs!

Tout indique que la qualité est ici sacrifiée en partie à la quantité. Le programme de science et technologie a vu augmenter le nombre de concepts prescrits, malgré la diminution du nombre d'heures d'enseignement. Ainsi, les élèves devront désormais aborder, dès le premier cycle du secondaire, les concepts de tableau périodique, de reproduction sexuée et asexuée, de gravité, d'effets d'une force, d'osmose, de diffusion, de gamme de fabrication et d'une foule d'autres concepts qui étaient jadis abordés qu'à des niveaux supérieurs. Clairement, l'objectif initial de recentrer l'enseignement sur les concepts de base est ici mis en danger.

La nouvelle approche est centrée sur l'utile et le signifiant. Ce n'est pas en soi une mauvaise idée, mais dans la mesure seulement où cela ne devient pas une prescription

¹⁰ Commission des États généraux. *Ibid.*, p. 20.

¹¹ *Ibid.*, p. 19.

incontournable et appliquée sans discernement. Dans le cadre actuel de la réforme, il apparaîtrait difficile pour l'enseignant de vérifier si l'élève qu'il évalue réussit à faire une synthèse de la discipline enseignée. Par exemple, il ne pourrait pas demander pour quelles raisons les biologistes ont choisi de ne pas classer les champignons parmi les végétaux. Pourtant, même si cet exemple n'a aucune conséquence sur le vécu des élèves, il permet de mieux comprendre la façon dont les conceptions se forment et évoluent en biologie. Ainsi, dans l'esprit de la réforme, les connaissances scientifiques ne sont là que pour permettre à l'élève d'agir de façon appropriée dans son quotidien.

Il faut rappeler que le moment où on aborde un concept donné, en sciences, détermine de manière très importante le niveau de profondeur avec lequel il pourra être compris. Le programme ministériel comportait déjà quelques non-sens à cet égard. Citons en exemple le concept de masse volumique qui, pour être adéquatement compris, demande que les élèves aient atteint le stade formel. Or, cette notion figurait au programme de la troisième secondaire, alors que les élèves ne parviennent au stade formel que vers la cinquième secondaire, et ce, dans le meilleur des cas!

Par ailleurs, il n'est pas inutile de rappeler ici la distinction entre une *culture* scientifique et une *formation* scientifique. L'école doit s'assurer qu'en fin de parcours, chaque élève dispose, en matière de connaissances scientifiques, d'un bagage suffisant pour pouvoir comprendre les enjeux qui traversent à cet égard la société dans laquelle il va s'insérer. Il s'agit là d'une culture scientifique qui sera utile tout autant au futur pâtissier qu'à la future mécanicienne. Mais cette culture scientifique ne devrait pas être confondue avec la formation scientifique qui, elle, va servir d'assise à plusieurs apprentissages futurs dans les domaines concernés.

Nous croyons que l'école doit se préoccuper de ces deux volets, en retardant le plus possible le moment où ils se différencient, ce qui signifie en particulier que l'approfondissement des concepts de base, en mathématiques et dans les autres disciplines, ne doit pas être sacrifié à une surabondance de contenus.

Il reste qu'on peut difficilement juger de ce que sera la formation des dernières années du secondaire, puisque les programmes ne sont pas encore établis. Mais la diminution du nombre d'heures consacrées aux sciences est bien réelle et l'accent mis sur l'approche multidisciplinaire fait craindre l'éparpillement de la formation, dans les premières années du parcours au secondaire, ce qui n'est pas de très bon augure pour ce qui suivra. Tout indique qu'une forme de culture scientifique ait été préférée aux rudiments d'une véritable formation scientifique.

Malheureusement, ce n'est pas tout. La réforme entend que l'école se réapproprie la culture technologique et voudrait favoriser des approches davantage axées sur l'expérience et sur le concret. La mise en œuvre d'un tel projet pédagogique aurait demandé une augmentation du nombre de techniciennes et de techniciens, ainsi que des aménagements physiques et des investissements matériels. Inutile de dire que ce qui est au rendez-vous est bien peu par rapport à ce qui serait nécessaire.

Pour en rajouter, on a fait peu de cas des besoins de perfectionnement des enseignantes et des enseignants en exercice qu'amenaient les nouveaux programmes, ce qui risque fort de rendre difficile le maintien de l'intégrité des apprentissages.

Tout laisse croire que les orientations prises dans le nouveau régime pédagogique mènent à un appauvrissement de la qualité de la formation scientifique au secondaire. Au moment où se dessinent d'importants besoins en formation, au Québec, dans une foule de domaines scientifiques, cette tendance a de quoi inquiéter, d'autant qu'elle semble le fruit d'une réorganisation qui n'a pas pris en compte cette dimension de la formation.



V. Perfectionnement et formation des maîtres

Nul besoin d'un examen exhaustif de tous les changements imposés pour comprendre l'ampleur des besoins de mise à jour, de perfectionnement et de formation de personnels qui auraient été nécessaires pour donner à la réforme un départ positif. En l'absence de moyens suffisants, les conséquences sur les conditions de travail des enseignantes et des enseignants ont été doublement importantes. On a demandé beaucoup au personnel enseignant de l'école primaire : non seulement la réforme génère-t-elle en soi un surcroît de travail (préparation des projets, encadrement plus individualisé, concertation accrue entre intervenants) mais en plus, il leur a fallu intégrer « sur le bras » les nouveaux paradigmes mis de l'avant. En fait, ils ont dû s'adapter à une triple réforme : un changement de programme, un changement de structure et un changement de méthode.

Nous croyons, tout comme l'exprimait la Commission des États généraux, qu'il est important que l'école conserve son approche humaniste et donc sa vocation émancipatrice. Nous sommes convaincus que cette approche doit se traduire par des programmes d'études qui accordent l'espace nécessaire à la formation générale, assise d'une culture commune, et qui permettent aussi l'acquisition de solides fondements disciplinaires.

Répetons-le : la propension de la réforme à additionner, dans un seul cours, des contenus fort variés, empruntés à plusieurs disciplines, et à confier à un seul professeur leur enseignement ne semble pas aller dans cette direction. Tout indique que l'enseignante et l'enseignant du secondaire sont de plus en plus perçus comme des généralistes, et cette tendance est confirmée par les nouveaux programmes de formation des maîtres.

Un bref rappel historique s'impose ici. Lors de la création du ministère de l'Éducation, en 1964, il apparaissait important de doter le Québec de structures scolaires aptes à le faire sortir de « la grande noirceur ». À cette époque, la majeure partie des étudiants ayant accès à l'université provenait de collèges classiques, des institutions privées. Le rapport Parent, qui avait été à l'origine de la première réforme du système éducatif depuis la formation du ministère, avait souligné l'importance d'améliorer la formation des enseignants pour permettre la démocratisation de l'éducation.

À la suite de cette réforme, les écoles normales, qui assuraient auparavant la formation des enseignants, furent fermées et l'Université du Québec se vit confier la mission d'assurer dorénavant la formation des maîtres : une formation universitaire devenait nécessaire pour devenir enseignant. L'étudiante ou l'étudiant visant cette carrière s'inscrivait à un baccalauréat de 90 crédits, dont 60 étaient consacrés à la discipline qu'il désirait enseigner, les autres 30 crédits étant dédiés à une formation en psychopédagogie et intégrés au fil du programme. Il était aussi possible de faire d'abord une majeure (60 crédits) dans le département de la discipline, puis une mineure en pédagogie. Un certificat de 30 crédits était aussi offert à celles et ceux qui complétaient au préalable un baccalauréat dans une discipline donnée et qui désiraient enseigner. La formation des maîtres ainsi conçue accordait peu de place à la formation pratique et une probation était nécessaire, une fois la carrière débutée.

Depuis 1994, un an avant la tenue des États généraux, la situation a changé du tout au tout. En effet, la réforme Chagnon¹² a institué un programme de premier cycle de quatre ans en éducation, programme qui permettait de se qualifier pour l'enseignement de deux disciplines. Cette dernière caractéristique visait en partie à contrer une pénurie appréhendée de personnel enseignant, mais également à simplifier des problèmes de gestion, les nouvelles et nouveaux arrivants dans la profession pouvant être affectés à l'enseignement de deux disciplines. Parallèlement, la place de la formation pratique était augmentée de manière substantielle (notamment par de nombreux stages) et la probation, en conséquence, était abolie.

Ainsi, les candidates et les candidats désirant enseigner au secondaire doivent dorénavant suivre une formation offerte uniquement dans les facultés des sciences de l'éducation. Cette uniformisation de la formation des maîtres, axée sur la praxis de l'enseignement et marquée par la bidisciplinarité (qui a été abandonnée depuis en français), a changé considérablement la formation disciplinaire que reçoivent nos futurs collègues. Il est rapidement apparu que les cours dispensés par les autres facultés universitaires étaient peu adaptés à cette nouvelle donne; dans bien des cas, il a fallu créer des cours spécialement dédiés aux futurs maîtres, selon plusieurs, aux dépens du niveau des exigences disciplinaires.

Dans cette foulée, les universités préparent un baccalauréat général en sciences qui initiera les étudiantes et les étudiants à la physique, la chimie, la biologie, l'astronomie, la géologie et la technologie. Il est difficile de maîtriser autant de disciplines différentes en si peu de temps et ici aussi, il y a lieu de croire qu'on dérive vers une culture scientifique bien éloignée d'une réelle formation disciplinaire. D'ailleurs, il est devenu impossible au titulaire d'un baccalauréat ou d'une maîtrise de se réorienter vers l'enseignement, car le certificat en pédagogie n'existe plus.



Il ne nous appartient pas de faire ici le bilan de ces changements importants en matière de formation des maîtres. Mais il est clair que le virage entrepris comporte une diminution importante du volet disciplinaire de la formation des maîtres, ce qui a pu amener certains à remettre en cause l'existence même de facultés de sciences de

¹² Jacques Chagnon était le ministre de l'Éducation en 1994 dans le gouvernement libéral de Robert Bourassa.

l'éducation. Jean Larose, professeur au département d'études françaises de l'Université de Montréal, écrivait en 2002 :¹³

Rappelons qu'il n'y a pas de limites au mal que peuvent faire des intellectuels et des fonctionnaires quand ils s'autorisent de la science. Et on sera frappé par la coïncidence que la panique devant la critique, l'aveuglement face aux échecs successifs et l'incapacité de prendre ceux-ci en compte à cause de l'impossibilité dogmatique de toucher à une croyance fondamentale, caractérisent aussi bien les sciences de l'éducation que le socialisme scientifique.

De son côté, Jean Gould décrivait la situation actuelle de la manière suivante :¹⁴

Le savoir disciplinaire n'apparaît pas seulement inutile, mais inefficace envers une école qui voudrait se définir comme centrée sur l'enfant. Avant de connaître sa discipline, l'enseignant doit connaître l'enfant, les processus cognitifs, les mécanismes d'apprentissage mis en jeu. Les sciences de l'éducation voudraient se présenter comme une métascience, alors qu'elles sont une technique, qui permettrait d'enseigner toutes les matières sans pour autant en avoir approfondi une seule. Un peu comme le marketing qui permet de tout vendre et le management de tout gérer.

Il faut finalement relever qu'à quelques égards, la formation actuelle des maîtres est un peu en retard sur la réforme en cours : la formation à l'évaluation des compétences, par exemple, n'en serait qu'à de premiers balbutiements.

La mise en oeuvre de la réforme au primaire a été marquée par un manque flagrant de soutien aux enseignantes et aux enseignants, et cette erreur importante se répète actuellement au secondaire. À quelques égards, la réforme concourt à renforcer la tendance relevée en formation des maîtres, qui tend à concevoir les enseignantes et les enseignants davantage comme des généralistes, techniciennes et techniciens de l'éducation, jugés capables de se charger de l'enseignement de plusieurs disciplines. Cette tendance inquiète. Transposée aux apprentissages visés eux-mêmes et jointe à l'utilitarisme ambiant, elle pourrait contribuer à une dilution des exigences de la formation au secondaire.

¹³ Larose, Jean. 2002. « Le vertige en héritage » in *Main basse sur l'éducation*, sous la direction de Gilles Gagné. Québec, Éditions Nota bene, p. 78.

¹⁴ Gould, Jean. 2002. « La formation des maîtres au secondaire ». » in *Main basse sur l'éducation* sous la direction de Gilles Gagné. Québec, Éditions Nota bene, p. 170-171.

Conclusion

Le survol qui précède n'a d'autre ambition que celle de relever les principales inquiétudes que la réforme traîne dans son sillage, selon la FNEEQ. Nos réserves sont très sérieuses, mais elles doivent cependant être pondérées.

Les programmes de formation scientifique du deuxième cycle du secondaire sont, par exemple, encore loin d'être arrêtés. Le virage pédagogique dont il est question plus haut se heurte de son côté aux contingences pratiques de la réalité scolaire, et le professionnalisme des enseignantes et des enseignants pourrait fort bien ne retenir que les éléments les plus utiles et les plus signifiants des ambitieuses prétentions de la réforme. Par ailleurs, on ne peut faire abstraction du fait que cette dernière compte plusieurs adeptes au sein même du personnel enseignant, et que plusieurs jugent légitime une partie de ses intentions, considérant sans doute que les difficultés d'implantation ne doivent pas faire oublier, par exemple, un souci d'amener l'élève à être plus actif face à ses apprentissages.

Selon la FNEEQ, deux constats apparaissent. Le premier, c'est qu'un suivi attentif de l'implantation de la réforme au secondaire s'impose et qu'il faudra, rapidement, joindre notre voix à celles qui réclameront bientôt un bilan serré de toute l'opération. Il est inacceptable que des changements de cette ampleur puissent échapper à une évaluation rigoureuse des résultats. Dans la même veine, mais cette fois de manière davantage préventive, il importe d'assurer un suivi des intentions ministérielles quant aux contenus de la formation scientifique dans le deuxième cycle du secondaire.

Il en va différemment, selon nous, de la question de la différenciation des voies dès la fin de la deuxième secondaire. Il s'agit d'une décision étonnante, et le fait qu'elle ait pris le milieu par surprise n'explique pas la curieuse absence de réaction des milieux scolaires. Une étude européenne, citée dans la *Revue française de pédagogie* (1^{er} trimestre 2005, INRP) montre, chiffres à l'appui, que dans les systèmes éducatifs « intégrés » où tous suivent le même cursus jusqu'à l'âge de 17 ans, sans sélection ni filières différenciées, les élèves obtiennent des performances beaucoup moins dépendantes du niveau social des parents.

De telles considérations permettent de comprendre qu'on ne peut minimiser la portée de la récente décision du ministère d'implanter la réforme et de réviser le régime pédagogique du secondaire. Ici, il devrait être question pour la FNEEQ d'agir, dans la mesure où il en est encore temps.

Nous voulons sensibiliser nos syndicats membres de la FNEEQ à tous ces changements anticipés, afin qu'ils surveillent de près les expériences d'implantation de cette réforme et qu'ils puissent mieux comprendre les répercussions sur leur enseignement.