

FNEEQ



CSN

La réforme de l'enseignement primaire et secondaire : finalités et dérives



Comité école et société

Décembre 2002
FNEEQ (CSN)

INTRODUCTION

Une résolution du conseil fédéral, adoptée en décembre 2001 mandatait le comité école et société pour produire un rapport dans lequel il mettrait en lumière « ... les véritables finalités ... » de la réforme de l'enseignement primaire et secondaire. Le présent rapport vise à répondre à ce mandant du conseil.

Dans son précédent rapport au conseil sur la réforme de l'enseignement primaire et secondaire (décembre 2001), le comité avait déjà abordé la question des finalités de la réforme en ce qui concerne la décentralisation des pouvoirs. Nous y avons distingué deux objectifs : permettre à la communauté locale d'orienter son école en fonction des besoins du milieu et introduire un nouveau mode de gestion des services publics dans le milieu scolaire, la gestion axée sur les résultats.

Les grandes orientations pédagogiques avaient été traitées, quant à elles, d'un point de vue différent. On y faisait une large place aux préoccupations syndicales en mettant en relief les conséquences possibles de cette réforme sur les conditions d'exercice de la profession, sur la tâche, sur la sécurité d'emploi, etc. Le présent rapport reprend donc son analyse des grandes orientations pédagogiques, mais du point de vue des finalités visées.

Nous nous sommes fixés deux objectifs. D'abord, il nous fallait identifier les finalités de la dimension pédagogique de cette réforme, telles qu'elles apparaissent dans la documentation ministérielle, et en évaluer la pertinence. En second lieu, nous voulions évaluer la cohérence entre les finalités identifiées et la mise en œuvre concrète de la réforme pédagogique. C'est-à-dire mettre en évidence de possibles dérives ou encore des finalités concurrentes qui auraient pour effet de détourner la réforme pédagogique de ses intentions initiales.

Pour ce faire, nous avons choisi deux objets d'analyse : l'approche par compétence et le nouveau curriculum scolaire puisqu'il s'agit des deux principaux vecteurs de mise en œuvre de la réforme pédagogique. Nous faisons l'hypothèse que, si dérives ou finalités concurrentes il y avait, ils en seraient également les lieux privilégiés de manifestation.

Le présent rapport se déploie donc en trois temps : présentation des finalités explicites du MEQ, analyse de l'approche par compétences et analyse du nouveau curriculum.

LES FINALITÉS EXPLICITES DU MEQ : ÉMERGENCE ET PERTINENCE

C'est en 1979 qu'était publié le livre orange, *L'école québécoise, voies et impasses*, sous le ministre de l'Éducation de l'époque, Camille Laurin. Ce document lançait une réforme de l'enseignement primaire et secondaire. C'est dans la foulée de cette réforme qu'au cours de la première moitié des années 80 apparaît la planification de l'enseignement par objectifs pour remplacer les programmes cadres. Durant la même période, la grille matière a vu apparaître de nouveaux cours, tels la formation personnelle et sociale, éducation au choix de carrière, économie familiale, etc.

Dix ans plus tard, l'école québécoise était encore remise en question et l'objet de critiques nombreuses. Ces critiques provenaient essentiellement de deux sources. D'une part, les développements de la recherche en éducation mettaient en lumière les progrès de la psychologie cognitive en matière de processus d'apprentissage et d'éducation. Il s'agissait de l'apparition d'un nouveau courant pédagogique et éducatif qui a trouvé une expression particulièrement bien reçue au Québec à travers, notamment, la publication de *Pour un enseignement stratégique*¹ et l'apparition de l'approche par médiation nommée l'API (Actualisation du potentiel intellectuel), cette dernière ayant reçu une large diffusion dans les commissions solaires du Québec. Ce nouveau courant n'a pas manqué de critiquer la planification de l'enseignement par objectifs.

Par ailleurs, les critiques sont également venues du milieu scolaire lui-même sous forme de différents constats issus de l'expérience immédiate du terrain. Au nombre de ces constats, il a été beaucoup question de décrochage scolaire et de retard scolaire. Il a également été question de la piètre qualité de la formation à la fin du parcours secondaire, notamment en ce qui concerne la maîtrise du français. On a aussi mentionné le faible transfert des connaissances. Par exemple, la difficulté des élèves à réinvestir leurs apprentissages en français pour la rédaction d'un travail en histoire, ou encore le cas type de l'enseignant qui peste contre les difficultés des élèves à utiliser des notions élémentaires de mathématique lorsque celles-ci sont sollicitées en économie.

Au-delà des constats, le milieu scolaire et le milieu universitaire ont également pointé du doigt ce qu'ils estimaient être les sources des problèmes constatés : la planification de l'enseignement par objectifs, le morcellement des savoirs, le cloisonnement des matières, le trop grand nombre de contenus à couvrir à l'intérieur des programmes.

¹ Tardif, Jacques ; *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal, Les Éditions Logiques, 1992, 474 pages.

Les « petites matières », disait-on, venaient prendre du temps dans une plage horaire limitée. Trop de missions sociales étaient « pelletées » dans la cour d'école. Plus d'une fois, à ce sujet, on aura entendu cette expression parlante « l'école-fourre-tout ».

La tenue des États généraux sur l'éducation au milieu des années 90 aura été le lieu de convergence des critiques formulées par les deux milieux. Ce sera également l'occasion d'une redéfinition des finalités éducatives du système scolaire québécois qui trouvera son aboutissement dans *Le Virage du succès* et *L'école, tout un programme* publiés sous Mme Pauline Marois, alors ministre de l'Éducation.

Les finalités explicites du MEQ sont claires. D'une manière générale, il s'agit de recentrer la mission éducative de l'école québécoise autour de trois grands axes : instruire, qualifier et socialiser, et ce, dans une perspective de démocratisation de la réussite scolaire. D'une manière plus spécifiquement centrée sur la pédagogie, le MEQ cherche à favoriser la persévérance scolaire, le taux de diplomation et la transférabilité des apprentissages. C'est pour atteindre ces finalités que le MEQ choisira de construire le nouveau programme de formation sur la base de l'approche par compétence et tentera d'introduire de nouvelles pratiques pédagogiques dont les bases théoriques relèvent de la psychologie cognitive appliquée à l'éducation. Il décidera également de modifier le curriculum scolaire.

Les finalités explicites sont-elles pertinentes ? Dans l'ensemble, nous croyons que oui. À un point tel que nous ne voyons même pas l'intérêt d'une argumentation pour les faire valoir. Actuellement, elles relèvent presque de l'évidence et font un très large consensus dans le milieu de l'éducation.

Par contre, ce qui est loin de faire consensus, c'est le choix des moyens, au nombre desquels le choix d'une formation est axé sur les compétences. On note également que certains choix en ce qui concerne le nouveau curriculum provoquent également de vives inquiétudes.

Nous estimons que bons nombres d'inquiétudes et de critiques sont parfaitement justifiées. Il y a bel et bien dérive eu égard aux finalités exprimées par le MEQ dans la mise en œuvre de la réforme. Nous estimons également que la réforme est à certains égards mise au service de finalités concurrentes de celles explicitement affirmées dans la documentation ministérielle. Nous traiterons donc de l'approche par compétences et du nouveau curriculum pour mettre en évidence les dérives et les finalités concurrentes eu égard aux finalités explicites du MEQ.

L'APPROCHE PAR COMPÉTENCE

L'approche par compétence est au cœur de la dimension pédagogique de la réforme actuellement en cours au primaire et au secondaire. Louée par les uns, fortement critiquée par d'autres, elle mérite que l'on s'y attarde de manière approfondie. Nous aborderons ici trois éléments liés à l'approche par compétence qui détournent la réforme de ses finalités premières. D'abord, le monolithisme idéologique qui préside au discours sur la réforme depuis son lancement et son impact sur la compréhension des pratiques pédagogiques liées à l'approche par compétence. Ensuite, nous aborderons la controverse suscitée par l'approche par compétence relativement à la place des savoirs à acquérir dans le cursus scolaire. Finalement, nous traiterons de l'utilitarisme étroit qui préside à la mise en œuvre de l'approche par compétence.

Le monolithisme idéologique, un premier écueil

Dès son lancement en 1998, la réforme a été marquée par un discours monolithique qui frisait le fanatisme idéologique chez ses partisans. Ce monolithisme, bien qu'il se soit atténué, demeure encore très présent. Il suffit, encore aujourd'hui, que vous émettiez des réserves ou que vous remettiez en question tel ou tel aspect de la réforme pour vous attirer deux réponses standards : « Voilà un bel exemple de résistance au changement ! », « Vous n'avez pas compris le sens de cette réforme ». Si vous ne dites pas « Amen ! », c'est que vous êtes réactionnaire ou stupide, voire même les deux².

Cette attitude a été et reste préjudiciable à une mise en œuvre harmonieuse, éclairée et adaptée de la réforme. Elle risque d'enliser cette dernière dans ses pires travers. Seule l'ouverture à la réflexion et la critique peut dégager l'espace de liberté nécessaire aux acteurs du milieu scolaire, les enseignantes et les enseignants au premier chef, pour leur permettre de mettre en œuvre la réforme en y apportant les adaptations utiles, voire nécessaires, tout en maintenant le cap sur les finalités premières. Deux exemples nous permettront de mieux saisir l'impact de ce monolithisme.

Comme premier exemple, nous évoquons ici la polémique qui a entouré la publication du *Programme de formation de l'école québécoise ; éducation préscolaire et enseignement primaire* en 2000. Cette publication a suscité beaucoup de réactions négatives de la part du milieu scolaire et dans les médias. Notamment, le MEQ y prescrivait la pédagogie du projet comme unique approche des interventions pédagogiques. Ces critiques ont eu des résultats. Le MEQ a procédé à la réécriture complète du document et s'en est remis à l'expertise des enseignantes et des enseignants pour le choix des interventions pédagogiques les plus adaptées.

² Sur cette question voir Boutin, G et Julien, L ; *op. cit.*

Cependant, il aura fallu la pression conjointe d'une majorité des intervenants du milieu scolaire et des médias pour en arriver à cet ajustement. Pourtant, sur la question des approches pédagogiques, la bourde était énorme. Dans un même document, on souhaitait favoriser des interventions pédagogiques différenciées, mais prescrire une pédagogie unique ! Outre la contradiction évidente, tous les enseignantes et enseignants connaissent l'intérêt incontestable de la diversification des approches pédagogiques pour favoriser l'apprentissage et la motivation.

À notre analyse, cette bourde reposait sur une confusion malheureuse et souvent encore présente entre l'approche par compétence et la pédagogie par projet. Cette confusion tenait à l'idée que l'approche par compétence commandait nécessairement une pédagogie par projet, ce qui, selon nous, est une interprétation abusive. L'approche par compétence est un modèle à partir duquel on détermine les apprentissages devant être faits, alors que la pédagogie par projet relève des moyens à privilégier pour permettre aux élèves de faire les apprentissages retenus. Certes, la pédagogie par projet peut avoir des caractéristiques qui, théoriquement, la rende plus compatible avec le type d'apprentissages retenus. Cependant, cela ne dispose pas du profit qui peut être tiré d'autres interventions pédagogiques, qu'il s'agisse d'exposés magistraux, d'utilisation des TIC, de l'analyse de cas, de l'entraînement systématique (*drill*) ou de toutes les autres possibilités qui s'offrent aux enseignantes et aux enseignants.

Cette assimilation de la pédagogie par projet à l'approche par compétence marque encore toute la rhétorique de promotion d'une formation axée sur les compétences. Elle est d'ailleurs une source constante de confusion.

Un deuxième exemple concerne la question des mérites respectifs de l'approche par compétence et de la planification par objectifs. Encore une fois la rhétorique du MEQ et de certains experts est marquée par le manque de nuances, dans une perspective de rupture avec ce qui se faisait dans le cadre de la planification de l'enseignement par objectifs. Pourtant, les distinctions entre les deux approches sont beaucoup moins tranchées qu'on le laisse entendre. Et la rupture à laquelle on invite les enseignantes et les enseignants n'est aucunement nécessaire. Il est plus judicieux de parler d'ajustement.

Philippe Perrenoud, pourtant défenseur fervent de l'approche par compétence, écrira : « Je n'ai donc rien contre l'approche par objectifs. Elle n'est nullement dépassée, à condition d'en maîtriser les excès maintenant connus : comportementisme sommaire, taxonomies interminables, fractionnement excessif des objectifs, organisation de l'enseignement objectif par objectif, etc. »³ Il s'agit là d'une position beaucoup plus nuancée. Elle laisse entrevoir qu'il ne s'agit pas de faire table rase des pratiques actuelles mais, au contraire, de les inscrire dans une autre perspective. Une perspective qui, notamment, met davantage l'accent sur l'intégration et le transfert des connaissances.

³ Perrenoud, Philippe ; « Des savoirs aux compétences : de quoi parle-t-on en parlant de compétences ? » *Pédagogie collégiale* (Québec), Vol. 9, no 1, octobre 1995, pp. 20-24.

Perrenoud affirme encore : « On peut d'ailleurs parfaitement enseigner et évaluer par objectifs sans se soucier du transfert des connaissances, encore moins de leur mobilisation, parmi d'autres ressources, face à des situations complexes. » Certes, mais il est possible de s'en préoccuper et d'intégrer cette préoccupation à la planification de l'enseignement par objectifs. Or, ce qui ferait la différence essentielle entre approche par compétence et enseignement par objectif, c'est justement cet accent, ce souci « du transfert des connaissances, [...] leur mobilisation, parmi d'autres ressources, face à des situations complexes. » Le MEQ lui-même définit la notion de compétence de la manière suivante : « un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources. »

D'ailleurs, pédagogie du projet, enseignement stratégique, enseignement coopératif, médiation, sont déjà utilisés dans le milieu scolaire depuis quelques années, et ce, dans le cadre de la planification de l'enseignement par objectifs. À ce stade, la nuance est mince. Bien sûr, il y a d'autres éléments qui distinguent un peu mieux ces deux approches, mais peut-on parler pour autant de révolution ? De rupture avec les pratiques actuelles ?

Compétences et savoirs

L'introduction de l'approche par compétence a également suscité des inquiétudes dans le milieu scolaire quant à la place faite aux savoirs. D'une part, on s'inquiète d'un appauvrissement des connaissances acquises et, de ce fait, d'un appauvrissement de la culture générale. D'autre part, on se demande si l'approche par compétence n'introduirait pas une vision utilitariste de la mission éducative de l'école.

En ce qui concerne l'aspect de la réduction des connaissances acquises en cours de cursus scolaire et d'une déperdition possible de la culture générale, nous croyons qu'une réponse nuancée est nécessaire. Par exemple, le MEQ écrit : « Privilégier les compétences, c'est inviter à établir un rapport différent aux savoirs et à se recentrer sur la formation de la pensée »⁴. C'est toute la question de la formation fondamentale qui est soulevée ici avec cette interrogation bien connue : devons-nous viser des têtes bien pleines ou des têtes bien faites ?

Nous croyons que la réponse à cette question relève de la recherche d'équilibre. Si c'est de cet équilibre dont il est question dans le texte du MEQ que nous avons cité plus haut, nous croyons que le choix de l'approche par compétence est judicieux, et cela, même s'il s'avérait nécessaire d'alléger les contenus des programmes d'études afin de dégager des plages de temps alors disponibles pour l'acquisition des savoir-faire utiles à une tête bien faite.

⁴ MEQ ; *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire 1^{er} cycle.* Document de travail aux fins de validation, Québec, MEQ, 2002, 48 pages.

Dans un texte assez convaincant, Perrenoud affirme :

« Cette opposition entre savoirs et compétences est à la fois fondée et injustifiée :

- elle est injustifiée, parce que la plupart des compétences mobilisent certains savoirs ; développer des compétences n'amène pas à tourner le dos aux savoirs, au contraire ;
- elle est fondée, parce que l'on ne peut développer des compétences à l'école sans limiter le temps dévolu à la pure assimilation de savoirs, ni sans remettre en question leur organisation en disciplines cloisonnées. »⁵

Nous croyons nécessaire d'assurer cet équilibre entre savoir et savoir-faire car c'est la pertinence même des acquis scolaires qui en est l'enjeu. Or, cette pertinence repose sur la possibilité pour l'élève de mettre à profit sa formation scolaire dans sa vie personnelle, sociale, familiale, professionnelle et citoyenne, c'est-à-dire partout où il est en action dans le monde. C'est de cette manière que nous interprétons ce passage du même texte de Perrenoud :

« Si la compétence se manifeste dans l'action, elle n'est pas inventée sur-le-champ :

- si les ressources (nous entendons ici savoirs, connaissances ⁶) à mobiliser font défaut, il n'y a pas de compétence ;
- si les ressources sont présentes, mais ne sont pas mobilisées en temps utile et à bon escient, tout se passe comme si elles n'existaient pas. »⁷

Tout cela est bel et bien. Cependant, une interprétation utilitariste de l'approche par compétence faucherait net tous les bienfaits attendus de cette approche quant à l'amélioration de la formation. Il en va de même pour certaines dérives possibles dans la mise en œuvre de l'approche par compétence.

L'utilitarisme et autres dérives

Si nous nous en remettons aux textes du MEQ, la tendance utilitariste semble bel et bien écartée. Cependant, d'autres indices nous portent à croire que le danger est bien réel. D'abord, certaines déclarations du ministre Legault, lorsqu'il était ministre de l'Éducation, sont inquiétantes. Rappelons-nous qu'il a déjà déclaré dans les médias que si un élève quitte l'école à la fin de la troisième secondaire et qu'il peut se débrouiller dans la vie, on peut considérer que l'école a accompli sa mission de qualification auprès de cet élève.

⁵ Perrenoud, Philippe ; « Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs ? , *Résonances. Mensuel de l'école valaisanne*, no 3, Dossier «Savoirs et compétences», novembre 1998, pp.3-7

⁶ Ce sont les auteurs du texte auquel réfère ce nous. Il faut préciser également que, dans ce contexte, le concept de ressources inclut d'autres éléments que les savoirs.

⁷ Perrenoud, Philippe ; «Construire...» ; loc. cit.

Pendant la même période et encore aujourd'hui, on jongle avec l'idée d'un bilan de compétences qui, sans être un diplôme d'études secondaires, pourrait être présenté à un éventuel employeur. On peut également mentionner que le redoublement scolaire avait été proscrit dans les premières moutures de la réforme au primaire et qu'il demeure difficile encore aujourd'hui pour une enseignante ou un enseignant de recommander un redoublement.

Ces quelques faits témoignent d'une volonté d'atteindre une amélioration du niveau de diplomation par une formation diluée, un système éducatif presque à l'épreuve de l'échec. Il nous apparaît aussi que, dans la vision du MEQ, la mission « qualification » de l'école se restreint à des visées d'employabilité et cela, comme nous le verrons plus loin, est encore plus manifeste lorsque l'on quitte le secteur de la formation générale pour celui de la formation professionnelle et technique.

Il nous apparaît également impératif de mentionner certaines dérives possibles de l'approche par compétence. Surtout que ces dérives pourraient avoir un impact négatif sur la qualité de la formation au terme du cursus scolaire. Pour bien comprendre notre propos, il faut se rappeler les dérives de la planification de l'enseignement par objectifs⁸. Ces dérives n'avaient certainement pas été prévues. Pourtant, elles ont discrédité la planification de l'enseignement par objectifs et contribué à l'étiollement de ce que cette approche avait de meilleur à offrir.

Or, nous croyons que l'approche par compétence porte ses propres écueils et qu'il conviendrait de les identifier. Sans prétendre être exhaustif, ni même penser qu'il s'agit des meilleurs exemples, nous présentons ici ce que nous croyons être des écueils possibles. Actualisée dans la pédagogie du projet, cette approche peut avoir tendance à proposer des projets qui impliquent beaucoup de temps et peu de contenus. Actualisée à travers le respect du rythme de chaque élève, elle risque de cautionner la nonchalance. Actualisée à travers une pédagogie de la coopération, elle risque de favoriser le plagiat et le parasitisme. À travers le décloisonnement des matières, elle risque de tomber dans des activités qui sont nature plus occupationnelle que des sources d'apprentissages substantiels.

L'approche par compétence n'entraîne pas nécessairement ces conséquences. Cependant, il faut être averti de ces écueils et éviter de croire que cette approche conduit nécessairement aux résultats attendus. Cette lucidité seule permettra une mise en œuvre adéquate de cette approche et favorisera la réalisation de ses effets les plus positifs. Cette lucidité implique également que la seule adhésion des enseignantes et des enseignants aux principes de l'approche par compétence est insuffisante. On doit leur fournir la formation nécessaire et le temps nécessaire à une mise en œuvre progressive et adaptative.

⁸ Infra p. 8-9.

LE NOUVEAU CURRICULUM SCOLAIRE

En adoptant le nouveau curriculum, le MEQ visait trois objectifs principaux : recentrer les apprentissages sur l'essentiel, permettre des parcours scolaires diversifiés et revaloriser la formation professionnelle. Ici encore, ces objectifs sont largement partagés par le milieu scolaire. Toutefois, certaines inquiétudes se sont manifestées. Elles sont pertinentes et méritent notre attention.

La modification de la grille matières

Le MEQ a modifié la grille matière du curriculum pour recentrer les apprentissages sur l'essentiel⁹. Actuellement, le milieu scolaire ne remet pas en question la nécessité qu'il y avait de modifier la grille matière et de faire disparaître certains cours. Cependant, si les choix qui ont été faits apparaissent généralement pertinents et cohérents, certaines inquiétudes demeurent, notamment en ce qui concerne la disparition de certains contenus du fait de la disparition des cours qui servaient de véhicule à ces contenus. Deux exemples viennent illustrer ces inquiétudes.

D'abord, la disparition du cours de formation personnelle et sociale entraîne la disparition de son volet éducation à la sexualité. Or, plusieurs enseignantes et enseignants s'inquiètent de la disparition de ce volet. Selon eux, ce volet est au cœur des préoccupations des adolescentes et des adolescents qui, justement, vivent des changements physiques, psychologiques et sociaux importants du fait de la puberté et de la nécessité d'assumer l'éveil, voire l'expérimentation de la vie sexuelle. Toujours selon ces enseignantes et ces enseignants, ce volet offrait des contenus absolument incontournables en matière de prévention des grossesses adolescentes non désirées, des maladies transmissibles sexuellement et d'orientation sexuelle.

Le comité partage ces inquiétudes. Tout récemment, nous assistions à un colloque sur l'homophobie à l'école au cours duquel le Ministre Simard répondait à ces inquiétude en disant, dans son discours de clôture des travaux, que cette question continuerait à être traitée par l'école dans le cadre d'un des domaines d'expérience de vie. Pour notre part, nous pensons que cela reste nettement insuffisant. Car les domaines d'expérience de vie du programme de formation peuvent être caractérisés par l'expression bien connue « tout le monde doit s'en occuper, mais personne n'en est responsable », avec les conséquences que l'on connaît à ce genre de situation. Par ailleurs, traiter de sexualité dans le cadre d'un cours d'anglais, par exemple, c'est en faire un contenu prétexte et non plus un objectif de formation. C'est là une différence notable qui entraînera une perte appréciable d'efficacité.

⁹ Annexe à venir : Tableau synoptique comparatif.

Essentiellement, c'est le même genre de préoccupations qu'ont les enseignantes et les enseignants en ce qui concerne l'éducation au choix de carrière qui a disparu de la grille matière. Malgré les investissements du MEQ dans « L'école orientante », la perte d'un temps et d'un lieu, qui assurent que tous les élèves sont rejoints, risque d'être dommageable, surtout dans un contexte de parcours diversifiés, et alors que l'on connaît les difficultés importantes qu'ont déjà les élèves du secondaire à faire des choix en cette matière. À ce chapitre, on n'a qu'à regarder les chiffres du collégial en terme de changement de programme.

La diversification des parcours

Au cours de ses travaux, le comité a pu constater que c'est lorsqu'il est question de diversification des parcours que se manifestent les effets les plus pervers de l'approche par compétence. C'est également sur cette question qu'il est évident, et même criant, que le MEQ a une vision utilitariste de l'éducation et une vision étroite de la formation à l'emploi.

En effet, nous avançons le principe général suivant : plus un profil de formation est susceptible de déboucher sur le marché du travail, plus s'accroît cette vision utilitariste et étroite de la formation. Elle se manifeste par une érosion de la formation générale de base et de la culture générale.

Aussi, bien que le présent rapport ait pour objet spécifique la réforme de l'enseignement primaire et secondaire à la formation générale des jeunes, nous devons déborder de ce cadre pour bien illustrer notre affirmation. Nous tiendrons donc compte, tout en les distinguant : de l'ordre primaire et secondaire en y distinguant la formation générale (DES) de la formation professionnelle (DEP) ; de l'ordre collégial en distinguant également le secteur de la formation générale du secteur de la formation technique.

Au primaire et au secondaire, secteur de la formation générale, la formation générale de base commune se termine en troisième secondaire. On comprendra que jusqu'en troisième secondaire, la formation ne peut en aucun cas être envisagée comme une formation destinée à déboucher sur le marché du travail. À partir de la quatrième secondaire, il pourrait en être autrement.

En effet, pour la quatrième et la cinquième secondaire, la présente réforme entend accentuer la diversification des parcours. Notamment, elle entend introduire différentes options telles arts, communication et journalisme, informatique, etc. Tout ceci est encore de l'ordre de la conjecture puisqu'aucune décision n'a encore été prise. Cependant, on notera que dans une telle hypothèse, ces options commencent à ressembler à des formations qui pourraient être monnayables sur le marché du travail. Étrangement, à l'automne 2001, la Commission des programmes d'études menait une consultation sur différents scénarios qu'elle envisage en ce qui concerne l'enseignement du français et des mathématiques dans un contexte de profils de formation diversifiés.

Parmi les hypothèses suggérées, le français et les mathématiques devenaient des disciplines contributives du profil de formation choisi par l'élève. Par exemple, pour les mathématiques : un programme de géométrie pour le profil arts, un programme de logique pour l'information, de statistique pour les sciences humaines.

Nous voyons dans ces hypothèses une manifestation très nette du principe général que nous énonçons plus haut. Il y a ici subordination abusive de la formation générale à une formation spécifique. Bien sûr, le MEQ parle ici d'options d'explorations, d'école orientante et certainement pas de formation à l'emploi. Au mieux, il s'agit là d'une vérité concurrente qui ne change absolument rien à la chose.

Toujours dans l'ordre de l'enseignement primaire et secondaire, mais dans le secteur de la formation professionnelle, nous constatons également que les conditions d'admissions sont très peu exigeantes en matière de formation générale de base (mathématique, français, anglais) et la formation générale (histoire, éducation à la citoyenneté, Éthique et culture religieuse, etc.), quant à elle, semble avoir totalement disparu.

Nous avons constaté que les prérequis à un DEP sont généralement d'avoir réussi les unités de 4^e secondaire en mathématique, français et anglais. Cependant, dans la majorité des cas, on trouve également « ou des apprentissages reconnus équivalents » lorsque l'on a 16 ans. Si l'on a 18 ans, « la réussite du test de développement général et comme préalables spécifiques, **les unités de français de niveau deuxième secondaire soit, FRA 2033-1 ou des apprentissages reconnus équivalents**, sont requis comme préalables fonctionnels ».

Ajoutons qu'une dizaine de ces DEP donne actuellement accès à des programmes techniques du collégial et que c'est l'intention du MEQ d'en augmenter substantiellement le nombre au cours des prochaines années.

De plus, à l'ordre collégial secteur de la formation technique DEC, l'approche par compétence dans ce secteur tend à réduire au minimum nécessaire la présence des disciplines contributives. S'il s'agit d'une AÉC, on retrouve, non seulement le même effet pervers de l'approche par compétence dans la formation technique, mais la formation générale est absente.

Compte tenu de ces nouvelles passerelles et des contenus de formation axée essentiellement sur des fonctions de travail, il y a ici toute une gamme de parcours possibles qui laisseront un trou béant en matière de culture générale de base.

Deux exemples de parcours. Premier scénario : à la fin de son secondaire, l'élève qui désire poursuivre ses études au collégial dans un programme technique peut quitter les études pendant une année, puis revenir au collégial dans une AÉC. Il s'évitera ainsi de faire sa formation générale. Il obtiendra d'ailleurs le même résultat si, au lieu d'aller sur le marché du travail, il s'inscrit dans un DEP, le quitte au bout d'une année pour s'inscrire dans une AÉC.

Deuxième scénario : l'élève quitte le secondaire formation générale à la fin de la troisième secondaire ; il s'inscrit dans un DEP qui lui donnera une formation pour obtenir les unités obligatoires de quatrième secondaire (mathématique, français, anglais, nous le rappelons) ; puis il s'inscrit dans une AÉC. Dans ce deuxième scénario, l'élève s'évite ainsi tous les cours de formation générale depuis la fin de la troisième secondaire !

Autrement dit, dans le secteur de la formation professionnelle et technique, il sera possible dès la fin de la troisième secondaire de suivre des parcours qui réduiront les cours de mathématique, français, anglais (et certains cours de sciences éventuellement) au statut de disciplines contributives au sens le plus étroit de cette expression et de se passer de tous les autres cours qui contribuent à la formation générale et la culture générale, et cela, tant au deuxième cycle du secondaire qu'au collégial.

Nous croyons qu'il s'agit là d'un modèle de formation réducteur qui ne répond aucunement aux objectifs de formation qualifiante, transférable, auxquels la FNEEQ a toujours souscrit.

D'ailleurs, à la lecture des Actes du Forum sur la formation technique, tenu en janvier dernier, on constate une certaine unanimité à dire que la formation technique doit trouver un équilibre qui lui permette d'être à la fois au service des individus et des entreprises, de conjuguer des visées humanistes et utilitaires. Selon Michel Vacher, les employeurs seraient eux-mêmes demandeurs d'une formation large et authentiquement qualifiante. « Toutes les études confirment en effet la montée d'une demande de formation large et transposable [...] autonomie, capacité de résolution de problèmes, aptitude à la communication et au travail en équipe, créativité et imagination, esprit critique...»¹⁰

Nous estimons qu'il est impossible de prétendre offrir une telle formation dans un contexte éducatif comme celui que nous venons de dépeindre.

¹⁰ Michel Vacher ; « La formation technique au service d'une société meilleure »
De techniques et d'avenir, Actes du forum sur la formation technique, janvier 2002.

CONCLUSION

À la vue des finalités explicites formulées par le MEQ que la réforme pédagogique à l'enseignement primaire et secondaire secteur de la formation général est, dans l'ensemble, acceptable et souhaitable. Aussi, nous croyons que la FNEEQ aurait avantage à adopter une position ouverte, mais critique et engagée devant cette réforme. Cependant, nous demeurons très septiques et inquiets quant à la mise en œuvre de la réforme. D'une part, elle entraîne des dérives par rapport aux finalités premières. D'autre part, la réforme pédagogique semble mise au service de finalités concurrentes : alignement sur les partenaires de l'OCDE, réduction de la mission éducative de l'école à sa seule dimension de qualification à l'emploi. De ce point de vue, il serait souhaitable que la FNEEQ recommande à ses syndicats affiliés de rester vigilants et d'intervenir chaque fois que cela s'avérera nécessaire pendant la mise en œuvre de cette réforme afin de maintenir le cap sur les finalités explicites et premières ainsi que sur ce qu'elle a de meilleur à offrir.

Le développement actuel de la formation professionnelle et technique semble guidé par une vision réductrice de ce type de formation. Cette vision entraîne l'approche par compétence et la diversification des parcours dans leurs manifestations les plus perverses. Cela est préjudiciable à une formation de qualité. Nous croyons que la FNEEQ doit insister : tout programme de formation doit contenir une composante de formation générale.

La FNEEQ s'est prononcée pour des passerelles pour les titulaires des DEP aux études collégiales. Elle a réclamé que « la mise en place de telle passerelles soit accompagnée de véritables mécanismes permettant de favoriser la réussite des étudiantes et des étudiants ayant emprunté cette filière de formation, sans pour autant que cela constitue un affaiblissement de la formation, et ce, dans toutes ses composantes, y compris dans la formation générale ».¹¹

Par ailleurs, il serait souhaitable que la FNEEQ approfondisse sa réflexion afin d'être en mesure de proposer des alternatives concrètes qui favorisent la création de parcours et de programmes de formation menant à une formation large, transférable et authentiquement qualifiante.

¹¹ Modification envisagée au RREC portant sur l'admission des titulaires du DEP aux études collégiales, FNEEQ-CSN, 2001, page 6.