

# La réforme

## à l'enseignement primaire et secondaire



Rapport  
du comité école et société  
et du comité  
réforme du regroupement privé

DÉCEMBRE 2001

## INTRODUCTION

D'aucuns ont prétendu que la réforme de l'éducation lancée par l'ex-ministre de l'Éducation Pauline Marois était la plus grande réforme depuis la réforme Parent au début des années 60. Cela est probable, même dans les seuls secteurs de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire. L'ampleur de cette réforme est considérable : refonte de la Loi sur l'instruction publique, modification des régimes pédagogiques, réorientation de la mission de l'école. Bien d'autres aspects de la vie scolaire ont été et seront modifiés au cours des prochaines années. Ce qui n'est pas sans nous interpeller comme fédération tant au plan des choix sociaux qui sont effectués dans cette réforme que par les transformations importantes des conditions d'exercice de l'enseignement.

Fruit du travail conjoint du comité École et société et du comité Réforme du Regroupement privé où l'on retrouve Madame Céline Twigg ( St-Sacrement de Terrebonne ) et Monsieur Alain Ancilil (Collège Notre-Dame), le présent rapport vise à tracer un portrait de la situation actuelle. D'une part, il s'agira de présenter une synthèse des principales composantes de la réforme telle qu'elle se déploie au primaire et au secondaire. Cette synthèse sera également accompagnée d'une analyse des enjeux sociaux et syndicaux dont est porteuse la réforme.

D'autre part, nous présenterons une première analyse de la situation dans les syndicats locaux du Regroupement privé sur la base des travaux du comité Réforme qui, notamment, a réalisé une enquête au cours de l'année scolaire 2000-2001. Cette enquête visait à identifier quelles mesures institutionnelles et syndicales ont déjà été mises en place au plan local pour l'appropriation de la réforme (formation, comités, sécurité d'emploi, etc.).

Nous voulons d'ors et déjà souligner que le présent rapport n'a pas la prétention d'être exhaustif ni même final. Le fait même que la réforme soit en cours d'implantation impose cette réserve, puisque plusieurs aspects de celle-ci ne se sont pas encore opérationnalisés. Bien que ce rapport soit préliminaire, nous l'avons cru nécessaire. D'une part, pour faire le bilan des travaux des deux comités et, d'autre part, pour sensibiliser les délégués au Conseil fédéral à cette question.

## **PREMIÈRE PARTIE : SITUATION ACTUELLE ET ENJEUX**

Comme nous l'avons déjà souligné dans l'introduction, la réforme au primaire et au secondaire est considérable. Afin d'en clarifier les principales composantes et d'en identifier les principaux enjeux, nous avons choisi d'aborder la réforme sous trois axes : la décentralisation, les orientations éducatives et pédagogiques ainsi que le curriculum.

### **La décentralisation**

La décentralisation se présente sous deux aspects étroitement liés l'un à l'autre. En premier lieu, il s'agit d'une nouvelle répartition des pouvoirs entre le MEQ, les commissions scolaires et les écoles. Deuxièmement, et corrélativement, nous assistons à la mise en place d'un nouveau mode de gestion des services éducatifs offerts à la population.

#### **Répartition des pouvoirs : plus de pouvoirs à l'école**

Initialement, le mouvement de décentralisation visait deux objectifs avoués : donner plus d'autonomie aux établissements et impliquer davantage la communauté locale qui gravite autour de chaque école dans sa gestion et son développement. Ces deux objectifs ont pour but de permettre à chaque école de fournir des services éducatifs adaptés aux besoins de la population qu'elle dessert. C'est dans cette perspective qu'en 1997, la loi 180 (refonte de la Loi sur l'Instruction publique – LIP) instituait, notamment, des Conseils d'établissement (CE) dans chaque école et leur accordait un bon nombre de pouvoirs. Notons que cette loi ne régit que les établissements publics, la Loi de l'enseignement privé ne prévoyant rien à cet effet.

Pour simplifier les choses, disons que la LIP stipule que le CE est constitué, en nombre égal, de parents élus par l'assemblée générale des parents en début d'année, et de membres du personnel de l'école désignés par l'ensemble du personnel auxquels s'ajoute le directeur ou la directrice de l'école. Quant à la présence et au droit de vote des élèves du deuxième cycle du secondaire, il fait présentement l'objet d'un débat. Comme nous le verrons, les pouvoirs de ce CE sont nombreux et d'une grande conséquence.

Le but ultime de la décentralisation est certes légitime. Peu songeraient à s'opposer à l'idée d'une école plus proche des besoins de la population qu'elle dessert. Cependant, les pouvoirs des CE risquent de compromettre l'uniformité des services scolaires de base. Plus grave encore à notre point de vue, ils risquent également de créer une grande disparité des ressources disponibles et des services offerts d'une école à une autre.

Prenons comme premier exemple le pouvoir du CE d'approuver le temps alloué à chaque matière dans la grille horaire ( LIP art.86 ). Ce pouvoir risque d'entraîner une grande disparité entre les écoles dans la formation de base selon que tel CE privilégie ou non l'éducation physique, le français ou l'éducation à la citoyenneté pour ne prendre que ces quelques exemples. Ce risque est plus grand au primaire qu'au secondaire puisque le régime pédagogique balise davantage le pouvoir du CE au secondaire qu'au primaire. Au primaire, le régime pédagogique suggère seulement une distribution des minutes par matière ( art. 22 ) alors que pour le secondaire, le temps alloué pour chaque matière est prescrit (art. 23 et 26 ). Cependant, pour le secondaire, la marge de manœuvre du CE reste tout de même assez grande puisqu'il pourrait se prévaloir d'une interprétation large des articles 26, 27 et d'une règle tacite qui circule depuis quelque temps et selon laquelle le MEQ autoriserait d'office une réduction pouvant ramener à 75% des 25 heures d'enseignement le temps alloué à chaque matière pour chaque unité qui lui est attribuée. La seule source documentaire que nous ayons trouvée pour donner une certaine crédibilité à cette règle se trouve tout de même dans l'énoncé de politique éducative *L'école tout un programme* ( MEQ, 1997) : « Pour favoriser l'autonomie professionnelle du personnel enseignant : les choix pédagogiques -- méthodes, stratégies, approches -- seront laissés à sa discrétion et les programmes seront conçus de façon à occuper environ 75 p. 100 du temps prévu afin qu'il ait la marge de manœuvre nécessaire pour en enrichir ou en adapter les contenus selon les besoins des élèves » ).

En ce qui concerne les ressources disponibles et les services offerts, la probabilité d'une tendance centrifuge qui pourrait, à moyen terme, créer de grands écarts entre les écoles est encore plus grande. Les pouvoirs du CE d'approuver le budget ( LIP art.95 ) de l'école, d'établir des contrats ( LIP art. 91 ) et de solliciter et recevoir des sommes d'argent et des dons ( LIP art.94 ) vont en effet permettre à l'école de trouver des sources privées de financement de ses activités et d'offrir, ou non, ou à des degrés divers, des services éducatifs.

Dans un tel contexte, on peut à juste titre se demander ce qui arrivera des services complémentaires à l'enseignement comme l'orthopédagogie, le service de travail social, le service de psychologie si ces derniers sont tributaires, en grande partie, des budgets qui leur seront alloués par le CE. Dans le même sens, qu'advient-il de l'uniformité des services si les sources de financement privé de l'école en provenance de la communauté prennent une place de plus en plus importante dans le budget global de chaque école? Car il y a bien là la possibilité réelle d'une double source de financement : celle de l'État et celle du secteur privé. Il y a là un risque de privatisation partielle du fonctionnement et du financement du réseau public avec pour corollaire une perte de contrôle par l'État de l'uniformité des services offerts.

### Un nouveau mode de gestion

Si, comme nous l'avons déjà fait remarquer, le but avoué du mouvement de décentralisation est de favoriser le rapprochement de l'école et de la communauté locale qu'elle dessert, il a également comme objectif moins ouvertement exprimé de modifier le mode de gestion des services éducatifs. L'orientation générale de cette modification est très bien énoncée dans une étude récente de l'OCDE (*Gestions des établissements. De nouvelles approches*, 2001) : « *En second lieu, la transformation de la gestion de l'école doit être vue comme un aspect d'une nouvelle conception de la gestion du secteur public : au lieu d'être géré de manière bureaucratique et institutionnelle, celui-ci est davantage orienté vers les performances et doit mieux tenir compte des besoins des usagers.* » Quant à la composante pratique de cette orientation, la même étude soulignera « *En pratique, dans beaucoup de pays, cette tension s'est clairement manifestée avec la tendance à développer l'évaluation comme moyen d'obliger les écoles à rendre compte de leurs résultats.* »

C'est clairement dans cette voie que s'est engagé le MEQ. Après avoir mis en place une décentralisation qui donne une plus grande autonomie à l'école, cette dernière devient imputable et, par ce fait même, elle doit rendre compte de ses résultats aux vues des résultats attendus. Le *Plan stratégique 2000-2003 du MEQ* ( mise à jour 2001 ) ne laisse aucune ambiguïté sur cette question. On y retrouve dans la section « Orientations et objectifs stratégiques » des énoncés on ne peut plus clairs : « *Accroître l'efficacité et l'efficience du système d'éducation en mettant l'accent sur les résultats, sur l'imputabilité et sur la transparence de la gestion publique* ». À cette orientation stratégique de gestion on ajoute l'objectif suivant : « *Généraliser une approche de gestion axée sur les résultats.* ».

Pour bien prendre la mesure du niveau d'implantation de cette nouvelle approche de gestion dans le réseau scolaire québécois, nous ne donnerons ici que deux exemples qui nous semblent parlant. D'abord, dans une école primaire, les membres du CE ont reçu un document intitulé *Rapport de reddition de comptes : année scolaire 2000-2001*. Ce document, dont nous avons eu copie, se présente comme un pro forma et il y a tout lieu de penser qu'il s'agit d'un document fourni par la commission scolaire que doivent compléter toutes les écoles. Deuxièmement, nous laisserons le lecteur méditer sur cet extrait d'une offre d'emploi pour le poste de Directeur général adjoint dans une commission scolaire du Québec qui est paru dans *La Presse* ( samedi 13 octobre 2001, 11 ) : «...Convaincu qu'une gestion décentralisée axée sur les résultats et l'imputabilité est incontournable, vous saurez faire preuve de doigté dans la gestion du changement.»

Là où le bât blesse, c'est que cette nouvelle approche de gestion introduit, sans jamais la nommer comme telle, la notion d'obligation de résultats, obligation que nous croyons totalement irrecevable dans le contexte d'un service public en éducation. On pourrait admettre sans difficulté une obligation de moyens, mais en aucune manière une obligation de résultats. Qui plus est, on ne cesse de s'interroger sur l'acteur qui serait imputable. Est-ce que ce sera seulement le personnel, et au premier chef les enseignantes et enseignants, ou cette imputabilité s'appliquera-t-elle aussi à d'autres acteurs comme les écoles, les commissions scolaires et même le ministère de l'Éducation? Certes, à plusieurs reprises, le ministre Legault a affirmé dans les médias que tout le monde est imputable. Or, ce *tout le monde* n'élimine aucunement l'ambiguïté.

Quant à l'instrument pratique de vérification des résultats, il ne fait aucun doute que le Plan de réussite éducative est l'instrument qui a finalement été privilégié. Ce plan semble d'ailleurs vouloir tenir lieu de pratique d'évaluation institutionnelle. Si tant est que nous ayons raison ici, nous sommes très loin des réserves exprimées sur cette question par le Conseil supérieur de l'éducation dans son rapport sur l'état et les besoins en éducation 1998-1999, *L'évaluation institutionnelle en éducation : une dynamique propice au développement*.

Lorsque l'on examine comment cette approche de gestion s'est concrétisée dans d'autres pays de l'OCDE, force est de constater qu'on y trouve des mesures telles que : rémunération au mérite des enseignants et des enseignantes; organisme gouvernemental de surveillance; intervention directe dans l'école peu performante d'une équipe d'experts. Or, parmi ces mesures, seule la

rémunération au mérite des enseignants et des enseignantes n'a pas encore été évoquée par le ministre Legault. Mais, qu'à cela ne tienne, elle fait partie de la plate-forme politique du PLQ en matière d'éducation.

## Les orientations éducatives et pédagogiques

La réforme comporte un volet pédagogique tout aussi important que le volet décentralisation par l'ampleur des changements apportés. À un premier niveau, c'est la mission éducative de l'école qui a été redéfinie dans la politique ministérielle de la ministre de l'époque. Instruire, qualifier et socialiser, tels sont les trois axes de la nouvelle mission de l'école (MEQ, *L'école tout un programme*, 1997). Ces trois axes se concrétisent par l'implantation de l'approche par compétence dans la conception des programmes d'études, la réorganisation des cycles au primaire et au secondaire et une réorientation vers la pédagogie différenciée dans l'encadrement pédagogique et dans les pratiques d'évaluation.

### L'approche par compétence

Il s'agit ici de simplement présenter cette approche. En effet, on a préféré réserver notre jugement sur la réforme et choisi de travailler principalement sur les impacts majeurs que cette réforme aura sur les conditions de travail.

Depuis le début des années 80, la conception des programmes d'études prenait son assise sur la programmation de l'enseignement par objectifs. Cette orientation répondait à l'époque au besoin d'identifier plus clairement ce qui devait faire l'objet de l'enseignement et de l'évaluation. Ce besoin avait été formulé en réaction aux programmes cadres des années 70 qui les avaient précédés et que l'on jugeait beaucoup trop vagues.

Vers la fin des années 80 et début 90, les avancées de la psychologie cognitive en matière de processus d'apprentissage ont remis en question la pertinence de la programmation de l'enseignement par objectifs. Les principales critiques faites à la programmation par objectifs portaient sur le morcellement du savoir qu'elle introduirait et sur l'accent trop prononcé qu'elle supposerait sur le pôle enseignement de la relation pédagogique faisant ainsi peu de place au pôle apprentissage.

Le passage de la programmation de l'enseignement par objectifs à l'approche par compétence signifierait essentiellement le passage d'un paradigme de transmission du savoir du maître à l'élève à un paradigme de construction du savoir par l'élève, d'où une nécessaire redéfinition de ces deux acteurs et de leur relation. Au morcellement du savoir en tâches élémentaires, on substituerait la notion de tâches intégratrices complexes. C'est toute la relation pédagogique, les pratiques pédagogiques et d'évaluation qui sont remises en question et redéfinies dans ce nouveau modèle.

Cette nouvelle approche a donné naissance à une nouvelle génération de programmes d'études qui sont actuellement en cours d'implantation. Les premier et second cycles du primaire sont déjà en phase d'implantation. Le troisième cycle du primaire et les deux cycles du secondaire suivront dans les prochaines années. On y trouve quantité de concepts nouveaux : compétences transversales, compétences disciplinaires, domaines d'études, domaines de vie, etc.

Nous n'aborderons pas ici la critique de la pertinence de ce nouveau modèle. Ce qui retient notre attention, ce sont les besoins en formation des enseignantes et des enseignants d'une part, et les attentes, nous semble-t-il, irréalistes à l'égard de ce nouveau modèle.

En ce qui concerne les besoins de formation, il va de soi que les enseignants et les enseignantes ne peuvent intégrer des changements aussi importants sans une formation adéquate. Or, force nous est de constater que cette formation a fait défaut jusqu'à maintenant. Il suffit, pour s'en convaincre, de se rappeler les ratés importants au moment de l'implantation des nouveaux programmes au premier cycle du primaire, ratés qui ont été largement diffusés dans les médias. Au secondaire, même si le nouveau programme n'est pas encore connu, il est prévu que l'implantation débutera en septembre 2003 et rien ne signale que des efforts supplémentaires seront faits pour améliorer la formation. L'année d'appropriation étant 2002-2003, c'est-à-dire dans moins d'un an, il y a urgence!

On se rappellera que le MEQ se fixe des objectifs ambitieux en terme de persévérance dans les études et de diplomation. Il semble beaucoup attendre de la réforme pédagogique à cet égard. Selon nous, ces attentes sont irréalistes. Les réformes du passé n'ont jamais vraiment modifié le niveau de réussite et de persévérance. Bon nombre d'autres facteurs lourds influencent la

persévérance et la réussite scolaire. Au premier chef, on retrouve la pauvreté. L'Institut de recherche statistique du Québec vient de publier une étude dans laquelle il révèle qu'en 1998, 28% des enfants naissent dans une famille dont le revenu était égal ou en deçà du seuil de quasi pauvreté. Un deuxième facteur lourd : l'encadrement scolaire et la valorisation de l'éducation dans le milieu familial. Là encore la situation est loin d'être parfaite. Or, en comparaison des efforts consentis pour implanter une réforme somme toute structurelle de l'éducation, il n'y a presque rien qui est fait pour contrer la pauvreté et soutenir les parents dans leur rôle d'éducateurs.

### **L'organisation du parcours scolaire par cycle et la politique d'évaluation**

Comme nous l'avons déjà signalé, une des préoccupations importantes du MEQ dans cette réforme est de réduire le retard et le décrochage scolaires. C'est dans cette perspective qu'il organise le parcours scolaire en cycles plutôt qu'en années. Le parcours du primaire s'organise en trois cycles de deux années chacun. Le secondaire est structuré en deux cycles : le premier s'étend de la première année à la troisième année du secondaire, le second cycle comprend les quatrième et cinquième années. Il ne faut pas croire que cela ne change rien, bien au contraire. Car il n'y a plus de programmes d'études spécifiques à chaque année du primaire et du secondaire, mais des programmes d'études par cycle avec évaluation et promotion à la fin de chaque cycle plutôt qu'à la fin de chaque année. Par ailleurs, il faut également comprendre que désormais la formation de base commune s'arrête à la fin du premier cycle du secondaire (soit la troisième secondaire actuelle) pour faire place à des parcours de formation diversifiés au second cycle du secondaire (actuelles quatrième et cinquième secondaire) .

Cette nouvelle organisation a des conséquences considérables sur l'organisation du travail et les affectations des enseignants et enseignantes. Il serait possible au primaire, par exemple, de voir apparaître des affectations par cycle, donc pour une durée de deux années. Par ailleurs, si les affectations demeurent par année, lorsque les élèves passent d'un enseignant ou une enseignante à un ou une autre à l'intérieur d'un même cycle, ces deux personnes devront en début d'année faire le point sur le degré d'avancement dans le programme cycle et ce, pour chaque élève. C'est d'ailleurs ici qu'intervient la notion d'équipe cycle. En terme d'évaluation, on en est encore à expérimenter la méthode du portfolio et du bulletin descriptif.

L'alourdissement de la tâche qui résulte de ces nouvelles pratiques est incontournable. Bien sûr, le nombre de minutes de la tâche éducative ne sera pas affecté. Mais les réunions que nécessite le travail en équipe cycle vont faire augmenter la part informelle de la charge professionnelle. À titre d'exemple, dans une école primaire de la CSDM, pour libérer du temps pour le travail en équipe des enseignants et enseignantes, on a compressé l'horaire des élèves sur quatre jours et demi, libérant ainsi le mercredi après-midi où il n'y a pas d'élèves dans l'école. Mais le nombre de minutes d'enseignement n'a pas diminué, on a allongé les heures de classes de chaque journée pour maintenir le même nombre de minutes en présence élève.

Les nouvelles orientations en matière d'évaluation risquent également d'alourdir considérablement la tâche. Au secondaire, par exemple, l'évaluation des compétences transversales devrait se faire en équipe en plus de l'évaluation de compétences disciplinaires. Sans compter que les outils d'évaluation qui sont privilégiés par le ministère (les tâches intégratrices) demandent beaucoup plus de temps en terme de correction.

L'objet de ce texte n'est pas de se prononcer sur le bien-fondé des objectifs du MEQ, ni l'intérêt que peuvent représenter l'organisation du parcours scolaire par cycle et les choix en matière d'évaluation. La difficulté réside dans le fait que les choix qui ont été faits nécessiteraient des ressources humaines (et, à certains égards, matérielles) supplémentaires et que ces ressources ne sont pas là. Le ministre semble s'en remettre uniquement au professionnalisme des enseignants et des enseignantes. D'ailleurs, il n'a pas cessé d'y faire référence dans les médias au cours des deux dernières années. Malheureusement, tout ne peut pas reposer sur ce professionnalisme.

Dans son avis de mars 2001 - *Aménager le temps autrement. Une responsabilité de l'école secondaire* - le Conseil supérieur de l'éducation aborde justement les différents problèmes posés par les nouvelles orientations pédagogiques et éducatives. À cet égard, il fera aux enseignants et aux enseignantes la recommandation suivante : «... de soumettre à la direction d'école une planification des besoins de formation qui permettra de : s'approprier le modèle d'apprentissage sous-jacent et d'en saisir les incidences sur l'aménagement du temps; ...». Bien que les pistes proposées par le CSE sur l'aménagement du temps puissent contribuer à lever certains problèmes de formation, de modification et d'alourdissement de la tâche, bien que le professionnalisme des enseignants et des enseignantes ne fasse pas défaut, nous croyons que des ressources accrues seront nécessaires

pour une implantation adéquate du nouveau paradigme pédagogique et le renouvellement des pratiques pédagogiques qui s'y rattache.

## **Le nouveau curriculum**

La réforme introduit également une nouvelle grille matière au primaire et au secondaire. Il fait aussi place à ce qui est maintenant convenu d'appeler une diversification des parcours. Dans les deux cas, c'est essentiellement le niveau secondaire qui s'en trouve affecté. Aussi, nous nous en tiendrons uniquement à ce niveau d'enseignement pour cette partie de ce rapport.

## **Changements à la grille matière**

La nouvelle grille matière répond à un souhait manifesté par la grande majorité des groupes ayant participé aux États généraux sur l'éducation de 1995. La principale critique soulevée dans l'actuelle grille matière visait le trop grand nombre de « petites matières » qui occupent, finalement, une trop grande partie du temps d'enseignement. On voulait donc recentrer l'enseignement sur l'essentiel. La nouvelle grille matière a entraîné la disparition d'un certain nombre de ces « petites matières ». On note : formation personnelle et sociale, éducation au choix de carrière, éducation économique, économie familiale, initiation à la technologie, biologie, écologie et une réduction substantielle du temps alloué à l'enseignement religieux et à l'enseignement moral.

Dans presque tous les cas, certains contenus d'enseignement qui étaient dans ces programmes d'études seront insérés dans l'un ou l'autre des programmes d'études de la nouvelle grille. D'autres seront récupérés dans ce que le programme de formation de l'école québécoise appelle les domaines de vie. Voici quelques exemples. Le volet Santé du programme de Formation personnelle et sociale a été intégré à Éducation physique et éducation à la santé. Des contenus du programme d'Éducation économique feront partie du programme Connaissance du monde contemporain.

Nous ne discuterons pas ici les choix qui ont été faits. Ce qui retient plutôt notre attention, ce sont les problèmes syndicaux que l'implantation de cette nouvelle grille implique. Deux problèmes de taille : des besoins de perfectionnement disciplinaire et la sécurité d'emploi.

Les besoins de perfectionnement disciplinaire vont apparaître du fait que certains contenus disciplinaires dans les programmes d'études proviennent d'autres disciplines pour lesquelles les enseignants et les enseignantes n'ont peut-être pas une formation suffisante. Prenons l'exemple du programme Connaissance du monde contemporain qui remplace, à titre de cours obligatoire, le cours optionnel d'histoire de cinquième secondaire. Ce programme regroupe des contenus disciplinaires différents, à savoir : histoire, géographie et économie. D'autres situations analogues se produisent pour d'autres programmes d'études.

Le deuxième problème—celui de la sécurité d'emploi—a un caractère à la fois beaucoup plus sérieux et beaucoup plus urgent; certains enseignants et enseignantes sont exposés à une mise à pied. Pour comprendre comment de tels congédiements peuvent avoir lieu dans ce contexte, il faut rappeler que c'est le MEQ qui délivre l'autorisation légale d'enseigner, mais que ce sont les conventions collectives qui déterminent les règles d'après lesquelles on reconnaît à une enseignante ou un enseignant la capacité d'enseigner une discipline.

Avec la nouvelle grille matière, un enseignant ou une enseignante pourrait se retrouver avec une autorisation légale d'enseigner sans pour autant se voir reconnue la capacité d'enseigner dans une des disciplines de la nouvelle grille. Et pour bien comprendre la situation, nous précisons ici que la règle de convention collective la plus courante et la plus utilisée pour la reconnaissance de la capacité d'enseigner stipule que c'est la discipline inscrite sur le diplôme universitaire qui détermine la spécialisation et la capacité d'enseigner une discipline (il y a d'autres règles, mais elles changent peu de chose au problème que nous soulevons ici). En voici quelques exemples. La diminution substantielle du temps alloué à l'enseignement religieux et l'enseignement moral fera en sorte que certains enseignants et enseignantes, qui sont diplômés dans cette discipline, vont se retrouver en situation de mise à pied. L'enseignant ou l'enseignante ayant un baccalauréat en biologie et ayant fait l'école normale pour obtenir une autorisation légale d'enseigner se retrouve dans une discipline qui n'existe plus comme tel. Donc, selon la règle de la discipline du diplôme, il ou elle se retrouve en situation de mise à pied, puisqu'on ne peut, toujours selon cette règle, lui reconnaître la capacité d'enseigner dans aucune autre discipline de la nouvelle grille matière.

Il y a là un problème sérieux qui ne pourra se régler que par la voie de la négociation. Encore ici, il y a urgence. Les affectations du printemps 2003 est la date butoir.

## La diversification des parcours

La question de la diversification des parcours demeure encore, à certains égards, conjecturale. On ne sait pas encore comment, concrètement, cette orientation prendra forme. Dans un premier temps, nous présentons ce qui est prévu dans l'énoncé de politique éducative *L'École tout un programme*. Dans un deuxième temps, nous présenterons ce qui est déjà en phase d'implantation dans le réseau scolaire.

*«Le parcours que constitue l'enseignement obligatoire comprend deux étapes bien distinctes; une formation de base commune, qui va de la première année du primaire à la fin du premier cycle du secondaire (actuelle troisième secondaire), puis une formation diversifiée, au second cycle du secondaire».* ( MEQ, *L'École tout un programme*, 1997).

Cette diversification des parcours se ferait par l'augmentation de 16 à 24 du nombre d'unités consacrées aux matières optionnelles, par l'introduction de programmes mathématique de difficulté intermédiaire en quatrième et cinquième secondaire, par l'introduction de programmes de plus d'un niveau de difficulté en français et en anglais ( langue d'enseignement et langue seconde ).

Telles étaient les intentions de la ministre en 1997. À ce jour, les programmes de difficulté intermédiaire en mathématique sont implantés ( Mathématique 426 et 526 ) et servent déjà de préalable dans certains programmes de niveau collégial.

Ce que nous craignons dans cette conjoncture, c'est un appauvrissement important de la formation générale de base. Selon nous, une formation générale trop pauvre compromettrait grandement la valeur de la formation à la fin de certains des parcours proposés.

Cette problématique demanderait encore quelques efforts de clarification. Il nous faudrait préciser davantage le sort qui sera réservé à la formation générale de base et étendre la problématique aux deux ordres d'enseignement ( secondaire et collégial ) compte tenu des parcours intégrés.

## Conclusion

En ce qui concerne la décentralisation, la tendance centrifuge que les nouveaux pouvoirs des CE pourront accentuer devrait retenir notre attention pour la disparité de formation et de ressources qu'elle peut engendrer. Par ailleurs, le MEQ semble vouloir piloter ce système décentralisé à l'aide d'une gestion axée sur les résultats. Or, l'obligation de résultats que sous-tend ce mode de pilotage n'est pas plus acceptable en éducation qu'il ne le serait en médecine ou en droit. Pour la diversification des parcours, il serait souhaitable de faire une analyse plus serrée de l'avenir qui sera réservé à la formation générale de base tant au secondaire qu'au collégial.

Dans le cas des nouvelles orientations éducatives et pédagogiques, les choix qui ont été faits peuvent être intéressants. Mais il demeure que les attentes sont irréalistes en matière de persévérance et réussite scolaire puisque peu de choses ont été accomplies pour contrer des variables lourdes comme la pauvreté et les lacunes du milieu familial. Par ailleurs, malgré les possibilités de réaménagement du temps et le professionnalisme des enseignants et des enseignantes, des ressources accrues seraient nécessaires pour une implantation réussie.

## **DEUXIÈME PARTIE : Sondage sur l'état de la situation dans les établissements privés FNEEQ – CSN**

Devant le terme rapproché et à la suite des nombreux débats suscités par la première phase d'implantation de la réforme au premier cycle du primaire et conscients des changements majeurs qu'entraînera cette réforme au secondaire et du peu de sécurité d'emploi dont bénéficient les enseignantes et enseignants du secteur privé, les membres du comité réforme crurent urgent de questionner les syndicats à l'hiver dernier sur la mise en place de la deuxième phase du plan de formation de l'école québécoise.

À la suite de l'analyse des résultats, le comité transmet ses recommandations au regroupement du printemps 2001. La voie privilégiée par le comité étant l'adaptation des conventions collectives à la nouvelle réalité de l'enseignement dans l'espoir de favoriser une transition harmonieuse pour tous les enseignants et toutes les enseignantes vers de nouveaux défis pédagogiques.

Le 23 février dernier, le comité chargé d'étudier l'impact de la réforme sur les conventions collectives procédait à la compilation des résultats du sondage effectué en janvier 2001 auprès des syndicats du regroupement privé.

L'enquête portait sur cinq éléments. Dans un premier temps, il nous semblait important d'évaluer le degré de connaissance des composantes de la réforme. Ce nouveau régime pédagogique nécessitant une mise à jour des connaissances et des pratiques pédagogiques, la satisfaction des répondants à l'égard du perfectionnement s'avérait important et fut l'objet de notre deuxième thème. Dans un troisième temps, nous désirions sonder la perception des répondants à l'égard de leur formation académique : répondait-elle aux exigences des nouveaux domaines d'étude ?

La réforme introduisant un nouveau mode de gestion plus participatif—une approche de partenariat avec le milieu communautaire—nous avons vérifié par le biais du sondage, les différentes structures de consultations présentes dans les établissements d'enseignement privés.

Enfin, le dernier bloc de questions portait sur les modifications annoncées ou déjà en place concernant la grille-horaire et la charge de travail.

Nous vous livrons aujourd'hui les premiers résultats de cette compilation. Nous procédons actuellement à une deuxième consultation en cet an 2 de la réforme. Le comité tient à remercier les 34 enseignantes et enseignants qui ont participé à cette enquête.

Alain Anctil, Collège Notre-Dame-du-Sacré-Cœur

Céline Twigg, École Secondaire Saint-Sacrement de Terrebonne

Anne-Marie Poirier, déléguée à la coordination du regroupement privé

### PROVENANCE DES RÉPONDANTS

Collège de Montréal, Collège Notre-Dame du Sacré-Cœur, École secondaire Saint-Sacrement de Terrebonne, Petit Séminaire de Québec, Séminaire Saint-François, Séminaire Salésiens de Sherbrooke, Collège Sainte-Anne-de-la-Pocatière, Séminaire de Chicoutimi, Collège de Lévis, Centre d'Intégration Scolaire

### MATIÈRES SONDÉES

Nous avons précisé aux syndicats que nous souhaitons recueillir des informations auprès des personnes enseignant des matières de base séquentielles (anglais, français, mathématique) ainsi qu'auprès des personnes enseignant des matières dites précaires dans le cadre de la réforme soient l'enseignement moral et religieux catholique, la biologie, l'écologie, l'économie familiale, le latin ou tout autre programme maison appelé à disparaître.

Matières sondées : anglais, arts plastiques, biologie, E.M.R.C., économie, économie familiale, éducation physique, français, géographie, histoire, latin, mathématique, sciences physiques, technologie.

La compilation que nous vous présentons aujourd'hui est basée sur les réponses des enseignantes et des enseignants de toutes les matières confondues. Nous n'avons pas cru bon de faire des distinctions par matière car nous visons avant tout l'impact de la réforme sur l'ensemble du personnel enseignant.

Nos résultats sont basés sur 37 répondants/matière. Précisons que certaines personnes enseignent plus d'une matière.

1<sup>er</sup> thème : **DEGRÉ DE CONNAISSANCE DES ÉLÉMENTS DE LA RÉFORME**

Voici le barème utilisé pour les réponses :

- 1 : Très bonne connaissance, je maîtrise les concepts
- 2 : Bonne connaissance, je me suis documenté-e
- 3 : Ma connaissance est limitée
- 4 : Je ne connais que le terme seulement
- 5 : Jamais entendu parler

A) Programme de formation de l'école québécoise : il définit les apprentissages essentiels à la formation devant permettre d'instruire, de socialiser et de qualifier les jeunes et ce, de l'éducation préscolaire à la fin du secondaire.

*Plus de 75 % des personnes répondantes avouaient ignorer l'existence du plan de formation ou en avoir une connaissance limitée. Celles qui admettent connaître le plan de formation se sont documentées ou ont siégé sur des comité de programmes au ministère de l'Éducation.*

B) Programme des programmes :

*Encore une fois, 73 % des personnes répondantes ont des connaissances limitées du programme des programmes qui trace la ligne directrice de la réforme du préscolaire à la fin du secondaire.*

C) Compétences transversales :

*Pour cette composante du programme des programmes, 45,9 % des personnes répondantes ont une connaissance variant de bonne à très bonne. En contre partie, 43,2 % avouent avoir une connaissance limitée.*

D) Domaines d'expérience de vie :

*Même conclusion pour cette deuxième composante du programme des programmes, 35,1 % des personnes répondantes ont une connaissance variant de bonne à très bonne contre 45,9 % dont les connaissances sont limitées sur le sujet.*

E) Nouveaux programmes d'études : actuellement, seuls les programmes du primaire sont disponibles.

*54 % des personnes répondantes ont une connaissance limitée, 32 % ne connaissent que la liste des nouveaux programmes et 32,4 % en ont une bonne connaissance qu'elles ont acquise en se documentant.*

F) Enseignement par projet : cette approche pédagogique est l'essence même de l'approche par compétence.

*Des 83,8 % qui assurent avoir une certaine connaissance de l'enseignement par projet, 51,4 % des personnes répondantes ont acquis cette connaissance en se documentant. Toutefois, toutes ces personnes connaissaient ce type de pédagogie.*

G) Intégration des matières :

*Mêmes conclusions que pour l'enseignement par projet, un peu plus de 89 % des personnes répondantes ont des connaissances variant de limitées à bonnes.*

H) Équipe-cycle : nouveau concept mis de l'avant par la réforme qui consiste à réduire le nombre d'enseignantes et d'enseignants intervenant auprès des élèves d'un même cycle. Cette approche valorise le travail par niveau et par cycle au détriment du travail par département qui est la formule largement utilisée au secondaire actuellement.

*Une connaissance très faible pour ne pas dire inexistante chez 84 % des personnes répondantes. Aucun répondant n'a affirmé maîtriser ce concept.*

## 2<sup>e</sup> thème : DEGRÉ DE SATISFACTION EN REGARD DU PERFECTIONNEMENT

Voici les barèmes utilisés pour les réponses :

1. Très satisfait-e
2. Satisfait-e
3. Insatisfait-e
4. Très insatisfait-e
5. Ne peut répondre; inexistant dans notre établissement

*Notre barème portait à confusion, le degré de satisfaction pouvant s'interpréter de 2 façons : soit qu'il était exprimé en regard de l'existence ou non de perfectionnement, soit qu'il portait sur le contenu du type de perfectionnement proposé.*

A) Perfectionnement individuel :

*65 % des personnes répondantes étaient satisfaites du perfectionnement individuel. Toutefois, lors de notre compilation nous avons noté une ambiguïté : les personnes répondantes ont confondu la possibilité qu'elles ont de se perfectionner individuellement avec l'engagement de l'employeur face au perfectionnement individuel du personnel enseignant. Nous notons que 11% des personnes répondantes nous signalaient l'inexistence de perfectionnement individuel dans leur établissement.*

B) Perfectionnement par département :

*Cette approche semble partagée : 62 % des personnes répondantes se considèrent satisfaites ou très satisfaites du perfectionnement par département. Fait à noter : ces personnes sont majoritairement issus du département de français où la réforme du programme est engagée depuis plus de quatre ans. Nous constatons que l'absence de ce type de perfectionnement nous a été signalée par 35 % des personnes répondantes.*

C) Perfectionnement pour l'ensemble des enseignants de l'école :

*La majorité des personnes répondantes, soit 78,8 % s'estiment satisfaites du perfectionnement offert à la collectivité enseignante de leur établissement. Nous formulons la même mise en garde concernant ce type de perfectionnement que nous avons émise en regard du perfectionnement individuel : est-ce l'expression de la satisfaction face à la tenue de ces sessions de perfectionnement «collectif» ou face au contenu des sessions.*

*Ce perfectionnement est généralement offert lors des journées pédagogiques. Un seul établissement offre sur une base volontaire, la participation à des soupers-conférences sur les nouvelles approches pédagogiques.*

D) Perfectionnement en pédagogie par projet :

*La majorité des personnes répondantes sont satisfaites du perfectionnement offert en pédagogie par projet. Il n'en demeure pas moins que ce perfectionnement est inexistant pour 27 % des personnes répondants.*

E) Perfectionnement en apprentissage coopératif :

*Le degré de satisfaction des personnes répondantes à cet égard est variable. Toutefois, plus du tiers admet ne pouvoir répondre, cette nouvelle approche pédagogique véhiculée par la réforme ne faisant l'objet d'aucun perfectionnement dans leur établissement.*

F) Perfectionnement en gestion de classe : Il s'agit ici d'un type de perfectionnement qui favorise le soutien et la coopération entre enseignantes et enseignants, permanents et non-permanents.

*Plus de 37 % des personnes répondantes avouent être satisfaites alors que 56,8 % ne peuvent répondre en raison de l'inexistence de perfectionnement en gestion de classe. Il est important de noter ici qu'il ne s'agit pas d'insatisfaction, mais bien d'absence de perfectionnement.*

G) Atelier sur la réforme :

*Nous notons un taux de satisfaction de 40 % en provenance essentiellement d'enseignantes et d'enseignants issus du département de français; ces derniers confondent les ateliers offerts par l'AQPF (Association québécoise des professeurs de français) et la FEEP (Fédération des établissements d'enseignement privés) avec un perfectionnement par atelier qui s'offrirait à l'école. Par contre, l'insatisfaction rejoint plus de 60 % des personnes répondantes.*

H) Libérations associées au perfectionnement :

*Même constat que pour la question précédente : la satisfaction exprimée à l'égard des libérations est de plus de 50 %. Nous remarquons une absence de libération en vue du perfectionnement présente chez 24,3 % des personnes répondantes.*

I) Comité de perfectionnement :

*Les résultats dénotent une satisfaction assez généralisée. Toutefois, la compilation des réponses nous a alertés sur une autre ambiguïté : dans certains établissements, ce comité n'existe pas. La gestion des ressources de perfectionnement ainsi que les politiques relèvent de la commission pédagogique, du comité de liaison ou du comité des relations du travail. Nous devons donc être prudent face au résultat de 32,4 % des personnes répondantes nous signalant l'absence de comité de perfectionnement dans leur établissement.*

3<sup>e</sup> thème : **FORMATION ACADÉMIQUE VS RÉFORME**

A) Croyez-vous que votre formation actuelle vous permettra d'enseigner lorsque la réforme sera en place dans votre établissement ?

<i>Oui :</i>	<i>62 %</i>
<i>Non :</i>	<i>10,8 %</i>
<i>Incertain :</i>	<i>18,9 %</i>
<i>Retraite :</i>	<i>2,7 %</i>
<i>Aucune réponse :</i>	<i>5,4 %</i>

*Il faut noter que l'incertitude qui habite près d'une personne sur cinq est à considérer sérieusement : elle démontre le manque d'information sur le sujet, information qui relève tant du syndicat que de l'employeur.*

Si non, que comptez-vous faire ?

*Deux personnes ont choisi de se perfectionner par le biais d'un certificat en histoire ou mathématique afin de réorienter leur carrière d'enseignante ou d'enseignant advenant la perte de leur matière dans la grille-horaire.*

B) Votre employeur vous a-t-il offert une formation en vue de vous qualifier pour un nouveau programme ?

*Sur l'ensemble des personnes répondantes, 62 % ne se sont pas fait offrir une formation, ce qui est normal puisque la majorité d'entre elles enseigneront la même matière. Toutefois, parmi ceux qui ne pourront enseigner sous la réforme, seulement le quart s'est vu offrir une formation par l'employeur.*

C) Votre ancienneté prime-t-elle sur votre scolarité ou est-ce le contraire selon votre convention collective ?

*Selon la majorité des personnes répondantes, l'ancienneté prime sur la scolarité. Par contre, nous notons l'absence de champs disciplinaires dans certains établissements. Il y aurait lieu de s'y pencher afin d'évaluer dans chacun des syndicats l'impact de ce vide.*

4<sup>e</sup> thème : **STRUCTURES DE CONSULTATIONS PRÉSENTES DANS VOTRE ÉTABLISSEMENT**

STRUCTURES	NATURE DES RÉPONSES
conseil d'établissement	Cette structure est inexistante dans le secteur privé; lui conférer un caractère obligatoire nécessiterait une modification de la loi de l'enseignement privé.
commission pédagogique	90 % des établissements ont une commission pédagogique. Elle est consultative ou décisionnelle selon l'établissement.
comité de parents	60 % des personnes répondantes nous affirment que cette structure existe dans leur établissement.
conseil d'orientation	Cette structure qui s'apparente au conseil d'établissement au secteur public est présente dans 50 % des établissements.
coordination de département	La structure départementale est présente dans 80 % des établissements.
équipe-cycle	Cette nouvelle structure associée à la réalisation de la réforme tant au primaire qu'au secondaire a déjà été adoptée par 30 % des établissements.

5<sup>e</sup> thème : **GRILLE-HORAIRE ET CHARGE DE TRAVAIL**

A) Votre grille-horaire prévoit-elle des périodes de travail en équipe-cycle ou équipe-niveau ? Si oui, précisez.

*Malgré le fait que 30 % des établissements aient adopté la structure de l'équipe-cycle, nous constatons, par les réponses, qu'aucun établissement n'a modifié la grille-horaire afin de favoriser la mise en place de travail d'équipe durant les heures de travail. Pour certains et certaines, le fait de regrouper les enseignantes et les enseignants d'un même niveau ou d'un même cycle dans une salle commune suffira à favoriser le travail en équipe-cycle.*

B) Toutes les rencontres (cycle ou niveau) :

- Sont intégrées à l'horaire : *aucun*
- Se déroulent avant le début des cours : *peu*
- Se déroulent sur l'heure du dîner : *peu*
- Se déroulent après les cours : *certains*
- Occasionnelles, selon la demande : *majorité*
- Lors des journées pédagogiques : *tous*

C) Des modifications à la grille-horaire sont-elles prévues en vue d'implanter la réforme ?

*Très majoritairement...non. Par contre, certains établissements ont déjà adopté l'horaire des périodes de 75 minutes à raison de 4 périodes par jour sur un cycle de 9 jours. Ils peuvent donc entrer dans la réforme sans avoir à modifier substantiellement leur grille-horaire.*

Si oui, précisez.

*Collège Notre-Dame-du-Sacré-Coeur : l'horaire actuel : périodes de 50 minutes sur un cycle de 5 jours, passera à des périodes de 60 minutes sur un cycle de 6 jours.*

*Collège Sainte-Anne-de-La-Pocatière : on envisage des périodes de 70 minutes sur un cycle de 10 jours afin de remplacer l'horaire actuel de 55 minutes/10 jours.*

L'analyse de ce sondage nous a amenés à réfléchir sur l'orientation à prendre en regard de ces résultats. Face à la conjoncture, nous considérons qu'il faut outiller nos syndicats afin qu'ils soient en mesure de traiter la problématique de l'emploi sous l'angle de la mise en place prochaine de la réforme au secondaire.

Dans un premier temps, notre sondage nous éclaire sur le niveau, très limité, de connaissance des enseignantes et des enseignants des huit concepts véhiculés par la réforme de l'école québécoise. L'analyse de ces réponses nous permet également de constater qu'il y a loin de la connaissance à l'application au quotidien de ces nouveaux programmes et approches pédagogiques. Le fait que les répondants admettent devoir se documenter sur les éléments de la réforme dénote le peu d'intérêt des directions pédagogiques de favoriser la formation du personnel enseignant.

Nous constatons, dans un deuxième temps, une satisfaction de la majorité des répondants à l'égard du perfectionnement offert dans les établissements. Cependant, lorsqu'il s'agit de perfectionnement en lien avec la réforme, ce degré de satisfaction chute et on note une augmentation de l'absence de formation offerte par les employeurs. Les résultats de ce deuxième thème sondé font foi du constat dégagé dans l'analyse des réponses du premier thème : l'actualisation des connaissances sur le plan de formation de l'école québécoise, qu'il s'agisse des programmes ou des approches pédagogiques, repose essentiellement sur la bonne volonté du personnel enseignant. De ces constats, nous avons dégagé une première recommandation :

*Il est recommandé aux syndicats de profiter de la conjoncture initiée par l'implantation prochaine de la réforme au secondaire pour mettre à jour les clauses relatives au perfectionnement et d'entreprendre des démarches auprès des employeurs afin que ceux-ci dégagent les ressources nécessaires au perfectionnement des enseignantes et des enseignants.*

Parallèlement au programme de perfectionnement, nous avons porté une attention toute particulière à la qualification du personnel enseignant en regard des nouveaux domaines d'apprentissage qui émergeaient du plan de formation de l'école québécoise et des disciplines qui semblaient vouées à la disparition ou à la dilution. Même si la majorité des enseignants croient détenir une qualification conforme aux exigences du nouveau plan de formation, il n'en

demeure pas moins que nos conventions collectives comportent des exigences spécifiques quant aux qualifications requises pour enseigner dans les différentes disciplines. Ces exigences étant plus restrictives que celle imposée par la Loi sur l'instruction publique. En ce sens, voici la deuxième recommandation :

*Il est recommandé aux syndicats de signer une entente avec l'employeur à l'effet que les parties étudieront, avant la mise en application du nouveau régime pédagogique, l'impact de la réforme sur l'organisation du travail et conviendront des mesures susceptibles de préserver les emplois du personnel déjà au service de l'établissement en ajustant, s'il y a lieu, la convention collective.*

Cette dernière recommandation est toujours en vigueur car aucune donnée n'émane du ministère de l'Éducation du Québec concernant les constituantes du plan de formation au secondaire ainsi que sur l'organisation du temps de travail. Nous nous tenons à l'affût de toute nouvelle donnée dans la mosaïque de la réforme afin de soutenir adéquatement nos syndicats dans la transition vers un nouveau monde de l'éducation.