



LES RÉFORMES DU CURRICULUM ET DES PROGRAMMES QUINZE ANS APRÈS LES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION

Mémoire
de l'Association des directions générales
des commissions scolaires du Québec

29 octobre 2013

PRÉAMBULE

L'ADIGECS désire d'entrée de jeu, réaffirmer sa position en faveur de la réforme du curriculum, position qu'elle a toujours maintenue malgré des critiques et des jugements non fondés sur ses effets réels sur la réussite des élèves. Force est de constater aujourd'hui la réussite de la première cohorte d'étudiants au CÉGEP malgré des prévisions plutôt pessimistes. Néanmoins, nous sommes également conscients que tout n'est pas parfait et qu'une analyse de certains programmes et de l'organisation du curriculum et de l'implantation de la réforme s'avère nécessaire. De cette analyse découleront, nous l'espérons, une affirmation crédible et une information claire sur la valeur de cette réforme et de ses effets sur la réussite des élèves du Québec. Et du même coup, une confirmation des rajustements à effectuer, ainsi que les raisons induisant ces changements. Ces raisons doivent, pour avoir du sens et parler concrètement à la population, être liées à l'apprentissage des élèves et à leur réussite. Trop souvent, ont été invoquées pour opérer des changements, des raisons issues de l'environnement éducatif, mais qui n'étaient pas au cœur des visées fondamentales de la réforme soit la réussite du parcours scolaire et le développement intellectuel maximal des élèves.

Le mémoire de L'ADIGECS sera surtout axé sur des faits saillants émergeant de la pratique et de l'objectivation des expériences vécues lors de l'implantation de la réforme. Il présentera quelques propositions ou pistes d'amélioration.

1. Les fondements de la réforme de l'éducation

1.1 Quinze ans plus tard, les orientations et les fondements évoqués dans la première partie du document d'information et de consultation sont-ils toujours valables et pertinents?

L'ADIGECS réaffirme sa croyance dans les fondements de cette réforme. Néanmoins, nous désirons attirer votre attention sur deux énoncés précis : « La réussite du plus grand nombre. C'est parvenir à faire réussir le plus grand nombre d'élèves tout en rehaussant les exigences. »

« Le pouvoir de décision en matière de pédagogie doit se rapprocher du palier local : l'école et ses agents de première ligne. En contrepartie, il y aura une obligation accrue de rendre des comptes. La décentralisation permet de mieux répondre aux besoins particuliers des communautés, de donner aux divers acteurs scolaires la capacité et les moyens nécessaires pour agir sur les facteurs qui ont un effet sur la réussite des élèves, de mieux reconnaître et soutenir l'expertise professionnelle du personnel enseignant et, enfin de resserrer les liens avec la communauté et la famille. »

La réussite du plus grand nombre fut et est encore difficile à réaliser, à actualiser, mais surtout à évaluer. Bien que la réalité de l'ordre primaire ait paru au départ facilitant pour le suivi de la réussite des élèves en raison d'une pédagogie de proximité, l'introduction du rehaussement des exigences en simultané avec une intégration croissante des élèves HDAA, a pu nuire à l'implantation et à la crédibilité de cette réforme.

Au secondaire, bien qu'au premier cycle, la réforme se soit implantée partiellement grâce à l'impulsion de l'ordre primaire, cet énoncé sur la réussite suscita une adhésion mitigée du personnel. Les conditions requises pour assurer cette réussite du plus grand nombre ont été mises en place de manière variable donnant lieu à de belles initiatives. À titre d'exemple, on peut citer quelques conditions liées à l'environnement éducatif; la réussite par matière, le découloignement de la grille horaire, l'interdisciplinarité et la planification horizontale et verticale des programmes ainsi que l'arrimage entre les deux cycles du secondaire.

Au deuxième cycle du secondaire, le concept de réussite pour le plus grand nombre et le rehaussement des exigences équivaut trop souvent à l'obligation de l'obtention du diplôme de cinquième secondaire, reléguant tous les autres parcours au rang de formation incomplète. L'obtention du diplôme prédomine sur la maîtrise réelle des apprentissages d'un programme enrichi et rehaussé. À cet effet, le projet intégrateur apparaissait comme un programme permettant à l'élève de faire la démonstration personnalisée de l'acquisition et de l'intégration de ses savoirs et de sa façon d'apprendre sous une forme plus active complétant la mesure obligatoire des acquis prévus par la sanction.

Il est également important de noter que la formation universitaire du personnel enseignant sur l'approche par compétences et le rehaussement culturel des programmes d'enseignement a tardé à s'implanter, créant un décalage entre le milieu scolaire et les acquis de l'étudiant sortant.

À l'éducation des adultes, le rehaussement culturel des programmes de formation de base demeure un défi autant pour le personnel enseignant que pour l'étudiant. La formation et le perfectionnement du personnel sont difficiles à actualiser pour deux raisons : le report constant de l'application de la réforme et la difficulté d'intégrer dans le calendrier scolaire du personnel des journées de formation et de perfectionnement. Le même commentaire sur le décalage de la formation universitaire s'applique aux adultes. De plus, la réussite du plus grand nombre chez les adultes prend un sens très différent. Pour cette clientèle, la réussite se mesure parfois à des apprentissages de base.

Quinze ans plus tard, il y aurait lieu de donner à la réforme sa juste part dans la réussite des élèves du Québec. Mais pour cela, il faut reconnaître et publiciser la valeur de tous les parcours de formation et publier les taux de réussite particulièrement à l'ordre secondaire. Il faut également faire connaître la réussite de l'intégration des EHDA, l'adaptation de l'enseignement et de l'évaluation au primaire afin de donner la bonne mesure des réussites atteintes. Et finalement, il faut préciser que la réussite chez la clientèle adulte prend des parcours et chemins très variés suivant la reconnaissance des acquis établie au départ de la formation.

Le deuxième énoncé qui porte sur la décentralisation et la reddition de comptes est des plus louables dans sa vision et ses fondements. La mise en place et l'actualisation de la décentralisation et de la reddition de comptes furent un processus complexe à définir, à opérationnaliser et surtout à encadrer. Tout comme les autres organismes publics, l'obligation de rendre des comptes existe depuis deux décennies en éducation. La réforme a introduit plus formellement la reddition de comptes sur la réussite des élèves et sur les moyens mis en place pour y parvenir en contrepartie d'une autonomie plus grande en matière de pédagogie pour les acteurs scolaires. Cette autonomie accordée au personnel des écoles et s'exerçant dans une relation plus étroite avec la communauté a suscité la prise de conscience et la transformation des pratiques pédagogiques favorables à la réussite des élèves. Cependant, l'obligation de rendre des comptes à la commission scolaire et à la population sur l'utilisation des ressources et les résultats obtenus en matière de réussite scolaire fut souvent comprise à tort et vécue comme du contrôle, une interférence ou une ingérence. Une confusion dans les rôles et les responsabilités s'installa. Ministère de l'Éducation, conseil des commissaires, cadres et hors-cadre des commissions scolaires, comité de parents, associations professionnelles, syndicats locaux et nationaux, conseils d'établissement, chaque groupe tentant de trouver sa place, de définir son rôle ou de faire prévaloir ses intérêts. Le débat s'est alors considérablement éloigné de la réussite des

élèves. Des questions d'ordre corporatif furent plus fréquemment à l'ordre du jour, reléguant la reddition de comptes sur l'implantation de la réforme à l'arrière-scène.

La mise en œuvre des conventions de partenariat et des conventions de gestion et de réussite a remis la réussite des élèves à l'avant-plan en misant sur une supervision professionnelle affirmée, sur l'analyse et le suivi des résultats des élèves, sur l'analyse des pratiques pédagogiques et sur la promotion des meilleures pratiques. Déjà, ces conventions ont permis l'élaboration d'outils beaucoup plus performants de suivi des résultats des apprentissages des élèves. Elles ont amené chaque établissement à préciser ses objectifs et moyens visant la réussite des élèves en lien avec ses ressources et les autres actions déjà entreprises. Elles lient également la commission scolaire et l'établissement par des obligations mutuelles convenues en vue de la réussite des élèves. Ce nouvel exercice a permis de clarifier les rôles, fonctions et pouvoirs pédagogiques, administratifs et politiques.

De quoi et de qui l'élève a-t-il besoin pour réussir? De quoi et de qui l'école a-t-elle besoin pour faire réussir ses élèves? De quoi et de qui la population a-t-elle besoin pour être rassurée sur la réussite des élèves? Répondre à ces questions permettra de clore un débat de structure qui nuit au suivi de l'implantation de la réforme.

1.2 Aujourd'hui, votre organisation adhère-t-elle à ces orientations et à ces fondements?

L'ADIGECS a déjà répondu à cette question en introduction, en appuyant cette réforme qui se voulait un changement majeur dans l'approche pédagogique, en adhérant aux nouvelles théories de l'apprentissage et du fonctionnement du cerveau, ainsi que sur les développements technologiques et les défis du monde moderne.

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

2.1 Le contenu des grilles-matières du primaire et du secondaire ainsi que leur évolution depuis 1997 répondent-ils aux visées de formation poursuivies aujourd'hui, en 2013?

Le rehaussement culturel du programme de formation, le regroupement des savoirs essentiels autour des compétences transversales et des cinq grands domaines d'apprentissages constituent la base des savoirs que doivent maîtriser les élèves pour faire face aux défis d'aujourd'hui et de demain. Toutefois, la problématique concernant l'univers social, l'intégration de l'histoire et de la géographie, devra être résolue. La prise

de conscience identitaire du jeune est aussi importante que son ouverture sur le monde et sa compréhension du monde moderne. Par ailleurs, l'intégration dans le curriculum du cours d'éthique et de culture religieuse, bien que sa mise en place ait demandé une grande souplesse et de la créativité, est encore aujourd'hui le meilleur choix possible pour répondre à notre situation sociétale particulière en matière de culture religieuse.

Les cinq domaines de formation dans lesquels s'inscrivent les situations d'apprentissages de l'élève et qui servent de plate-forme à l'interdisciplinarité, sont encore actuels et répondent aux besoins de formation. Néanmoins, une communication grand public sur les raisons ayant motivé le choix des savoirs essentiels et des cinq grands domaines de formation est indispensable à la poursuite de l'implantation de la réforme. Il faut rassurer les enseignants, les parents et la population sur la valeur de ces choix et réaffirmer notre croyance en son contenu.

En ce qui a trait à la grille-matières du primaire, l'ADIGECS recommande le maintien des matières existantes et des temps prescrits ainsi que le respect de la marge de manœuvre laissée au milieu. Par conséquent, le changement aux programmes prévus à la dernière année du cycle pour y intégrer obligatoirement l'anglais compromet le respect des exigences des autres programmes, Il ne pourra être mis en place qu'en respectant les capacités des élèves. L'avenue des projets particuliers pourrait être une solution satisfaisante.

La grille-matières du premier cycle du secondaire ne peut être modifiée sans revoir le temps de présence de l'élève ou sans intégrer des contenus de programmes. Il serait souhaitable qu'une plus grande marge de manœuvre permette plus de choix à l'élève entre autres pour les matières optionnelles. Les jeunes d'aujourd'hui sont en mesure de faire des choix éclairés en lien avec leurs goûts et leurs intérêts. De plus, le temps alloué à certaines matières, dont le français, a été peu augmenté malgré les exigences du programme. Nous nous retrouvons à nouveau avec un horaire comprimant le temps prévu pour l'enseignement de tous les programmes au premier cycle. Nous recommandons pour le premier cycle du secondaire, le maintien des matières existantes, des temps prescrits et de l'octroi au milieu d'une marge de manœuvre.

Au deuxième cycle du secondaire, le projet intégrateur doit être réellement appliqué de façon à permettre à l'élève d'intégrer les compétences disciplinaires et transversales et ainsi être mieux en mesure de faire face aux défis actuels et à la poursuite de sa scolarité. Ce programme demande néanmoins l'ajout de ressources enseignantes. De plus, une analyse sérieuse des résultats de l'implantation de la formation générale et de la formation générale appliquée quant au choix des élèves apparaît nécessaire avant de procéder à des ajustements. Il y aurait lieu aussi de valider l'application et la faisabilité pour les milieux scolaires, d'offrir les parcours en mathématiques avant de revoir les

programmes au secondaire. Finalement, il faudrait procéder à la même évaluation qu'aux autres cycles, d'autant qu'au deuxième cycle du secondaire l'application de la réforme fut considérablement remise en question et que son implantation n'est pas acquise.

2.2 Commentez la mise en œuvre des trois phases de production du Programme de formation de l'école québécoise : élaboration par des comités, appropriation par le personnel et implantation dans l'ensemble des écoles publiques et privées?

L'ADIGECS souligne le travail colossal ainsi que la qualité de l'organisation mise en place pour répondre aux besoins pour l'implantation du nouveau programme de formation et pour assurer la mobilisation du personnel. Les trois phases de production ont permis au personnel choisi de vivre cette réforme, de la comprendre, de devenir des apprenants semblables à leurs élèves. Les enseignants ont pu selon leurs compétences et leur expérience, s'appropriier les contenus de ces programmes et exercer leur capacité à transférer dans la classe les nouvelles habiletés acquises. Bien que ces processus d'appropriation demandent énergie et temps, la mobilisation du personnel de l'ordre primaire et du premier cycle du secondaire fut particulièrement visible et sa participation aux formations acquises. Cependant tout changement de paradigme ou de pratique, demande du temps, il faut donc permettre au temps de faire son œuvre, tout se donnant les moyens d'aplanir trois obstacles majeurs qui ont contribué et contribuent encore au non-parachèvement de l'implantation la réforme.

- Mise en œuvre d'un plan de communication pour le grand public et les parents sur la réforme et ses effets positifs.
- Création d'un site dédié à la réforme sur lequel serait publié un répertoire facile de consultation des documents produits par le MÉLS et les commissions scolaires ainsi que les résultats de l'implantation.
- Resituer la place de l'évaluation dans le processus d'apprentissage et préciser le rôle de l'outil de communication.

2.3 La politique d'évaluation des apprentissages est-elle cohérente avec les visées de la réforme? Cette politique est-elle connue et appliquée?

L'ADIGECS considère que la politique d'évaluation des apprentissages déposée en 2003 est toujours adéquate et concorde avec les visées de la réforme et les réalités du monde moderne. Nous ne pouvons que déplorer cependant le retard dans la diffusion d'outils indispensables à son application comme la progression des apprentissages et le cadre d'évaluation. Ces documents furent publiés respectivement sept et huit ans plus tard que le dépôt des programmes et de la politique d'évaluation. Selon les visées de la

réforme, l'évaluation devait s'intégrer de façon dynamique au processus d'apprentissage de manière à offrir une rétroaction continue à l'élève sur ses progrès et ses défis. Cette intégration dans une même séquence du processus apprentissage-évaluation permettrait également à l'enseignant d'adapter les moyens et les conditions d'enseignement, ses attentes et ses exigences. Malheureusement, l'important délai entre la publication de la politique et la diffusion d'outils indispensables à son application n'a pas permis au personnel enseignant de développer autant que souhaité une vision cohérente et unifiée du processus intégré de l'apprentissage et de l'évaluation. Le décalage entre la théorie et la mise en pratique ont créé :

- insécurité et inquiétude quant à la lourdeur du processus évaluatif autant chez le personnel que chez les parents,
- incompréhension de la place des compétences et des connaissances dans l'évaluation des apprentissages,
- difficulté du personnel à utiliser la partie du jugement faute d'assise claire,
- difficulté dans la transmission d'informations aux parents sur les résultats de l'apprentissage des élèves.

Bien que la politique d'évaluation des apprentissages ait fait l'objet de nombreuses formations, de perfectionnements, de mesures d'accompagnement et de soutien en classe et hors classe, les allers-retours constants sur l'évaluation des compétences transversales et le type de communication des résultats disciplinaires, ont considérablement nui à la compréhension et à l'implantation de la politique d'évaluation tel que conçue au départ pour répondre aux visées de la réforme. Il serait important aujourd'hui de publier un rafraîchissement de cette politique eu égard aux derniers changements, d'y réaffirmer la place de l'évaluation des compétences en lien avec les connaissances et surtout d'expliquer au personnel et aux parents les choix toujours actuels en matière d'évaluation des compétences. Il serait également intéressant de vérifier l'impact de l'absence d'évaluation en continu sur l'acquisition et l'intégration des compétences transversales.

2.4 En évaluation des apprentissages, quelle place devrait occuper le jugement professionnel du personnel enseignant?

Le jugement professionnel est la base d'une évaluation éclairante, juste et concrète des apprentissages des élèves. Ce jugement doit s'exercer et être soutenu par des cadres et des balises liés aux politiques et aux programmes de formation et être supervisé par une direction pédagogique consciente de son rôle. Au primaire, ce jugement professionnel peut s'exercer plus aisément en raison de la présence de l'enseignant titulaire et de la connaissance qu'il a des apprentissages de l'élève dans tous les programmes. Au secondaire et à l'éducation des adultes, l'organisation scolaire doit favoriser du temps

d'échange et de concertation entre les enseignants d'un élève pour porter un jugement plus éclairé sur ses apprentissages. Pour certains enseignants, reconnaître la grande place du jugement professionnel c'est porter l'entière responsabilité et l'imputabilité des résultats scolaires de leurs élèves. Pour d'autres, il apparaît difficile d'utiliser des normes et balises pour exercer leur jugement en lien avec leur autonomie professionnelle et de rendre des comptes. Les conventions de gestion et de réussite favorisent le développement de la responsabilité et de l'imputabilité, car elles obligent à définir le rôle de chaque palier dans la réussite des élèves et à engager les ressources nécessaires. Il sera intéressant d'en suivre l'évolution et d'en mesurer les impacts sur la réussite des élèves. Il faudra suivre particulièrement la manière dont le personnel enseignant s'approprie les outils de suivis des résultats des apprentissages de leurs élèves, leur permettant d'ajuster leur enseignement en continu et ainsi d'améliorer leur aisance à exercer leur jugement professionnel.

2.5 Le bulletin unique, comme outil de communication, est-il cohérent avec la politique d'évaluation des apprentissages et répond-il aux attentes des parents?

L'ADIGECS tient à souligner les difficultés particulières rencontrées dans ce dossier occasionnées par des décisions hâtives dans l'implantation de cet outil créant plus de confusion encore chez le personnel enseignant, les parents et le grand public quant aux visées de la réforme et aux intentions réelles de les poursuivre.

Quelques éléments retiennent notre attention relativement à l'outil de communication :

- Le bulletin ne devait pas être la seule source d'informations pour les parents sur les apprentissages de leur enfant. Le portfolio était un complément indispensable; il est devenu un grand absent dans les récentes publications.
- En imposant un outil de communication distinct de l'outil de consignation des apprentissages des élèves, on modifie la nature de l'information à transmettre obligeant l'enseignant à traduire de manière différente l'information cumulée lors des situations d'apprentissage et ainsi accroître la lourdeur de cette tâche.
- L'arrivée de l'outil de communication et la manière de traduire les résultats ont induit une modification de la structure et des contenus des programmes ainsi que du processus évaluatif
- Le régime pédagogique est devenu l'outil annuel de modification majeur de la réforme et non plus un outil de précision de certaines applications.
- L'implantation du bulletin unique s'est faite sans analyse ou recherche sur la valeur de cet outil.

Il faut constater que le bulletin unique comme outil de communication n'est pas cohérent avec la politique d'évaluation de 2003. Il serait par ailleurs important de

vérifier si le principal objectif poursuivi par l'implantation du bulletin unique, soit une information éclairante pour les parents sur les apprentissages de leur enfant, est atteint.

2.6 L'environnement éducatif recherché dans le cadre de la réforme du curriculum (culture professionnelle collégiale, organisation par cycles d'apprentissage, leadership des directions, marge de manœuvre du conseil d'établissement, etc.) est-il mis en œuvre?

Les impacts recherchés sur l'environnement éducatif dans le cadre de la réforme sont au rendez-vous, mais varient selon les ordres d'enseignement. Au deuxième cycle du secondaire, les impacts furent longs à se produire. Nous pouvons noter une meilleure continuité entre les cycles d'apprentissage du primaire au secondaire et dans la progression des apprentissages.

3. Les réformes du curriculum et des programmes d'études à l'éducation des adultes

3.1 Le curriculum constitué de la formation de base commune et de la formation diversifiée, prend-il en considération les besoins propres des adultes et leur façon d'apprendre?

L'ADIGECS considère que le curriculum des adultes répond et prend en compte une partie de l'ensemble des besoins très diversifiés des adultes. Quelques aspects dans l'environnement éducatif des adultes et dans l'application du programme retiennent l'attention et peuvent nuire à la réussite du parcours de certains adultes. Les exigences rehaussées principalement dans la construction de la langue, liées au programme du premier cycle du secondaire dans la formation de base commune, sont difficiles à atteindre pour beaucoup d'adultes. Ces objectifs ne pourront être atteints sans l'introduction de mesures d'aide et de soutien à l'adulte et à l'enseignant afin de pallier les difficultés d'apprentissage parfois même très grandes qu'éprouvent la majorité des adultes. On observe la même situation dans d'autres programmes de formation comme les mathématiques et l'anglais. Il serait approprié de prendre la mesure de la réussite des adultes qui vivent l'implantation du nouveau curriculum.

La même question se pose au second cycle du secondaire : le contenu et les exigences des programmes devraient-ils être similaires à ceux des jeunes? Nous pouvons douter que l'adaptation des moyens d'enseignement et des situations d'apprentissage et d'évaluation à la vie des adultes leur permette de réussir les objectifs du secondaire surtout si nous considérons le rehaussement culturel et technologique lié à ces nouveaux programmes. De plus, de nombreux adultes sont placés en situation de survie ou doivent concilier leurs études avec de nombreuses heures de travail. Ainsi, il serait opportun de revoir ces programmes sous l'angle des contenus et savoirs essentiels à

acquérir pour permettre la poursuite de sa scolarité ou le retour sur le marché du travail. Ces programmes épurés ne pourront conduire à un diplôme à rabais puisque les contenus évalués correspondraient aux objectifs essentiels pour la réussite du programme. Au même titre que chez les jeunes, des choix des contenus d'évaluation aux fins de sanction, sont annuellement exercés lors des examens de fin de cycle

3.2 Quels sont les impacts des reports de l'implantation obligatoire du curriculum et des programmes d'études à l'éducation des adultes?

L'ADIGECS a déjà répondu à cette question en soulignant la démobilisation et la diminution de l'adhésion du personnel aux visées de la réforme.

3.3 Le personnel scolaire et en particulier le personnel enseignant sont-ils préparés à faire face aux changements proposés au secteur des adultes par le nouveau curriculum et les programmes d'études revus?

Le personnel enseignant nouvellement sorti du circuit universitaire est mieux préparé à ces réalités d'enseignement et au rehaussement et à l'enrichissement culturel des programmes. Le perfectionnement et la formation soutenus par des professionnels pour les enseignants en exercice sont incontournables; ils sont essentiels à l'implantation de la réforme puisque leur formation antérieure universitaire correspondait à une autre vision et à une approche différente de la formation chez les adultes.

4. Le bilan que trace votre organisme au sujet des réformes du curriculum et des programmes ainsi que de leur mise en œuvre au préscolaire, au primaire et au secondaire.

4.1 Quel bilan votre organisme trace-t-il de la réforme du curriculum et de celle des programmes?

L'ADIGECS considère que cette réforme a répondu et répond encore en 2013 aux besoins des jeunes et des adultes en formation en vue de leur réussite. L'approche par compétences soit disciplinaires ou transversales et le rehaussement des contenus situent avantageusement les Québécois et leur réussite sur la scène internationale selon les résultats publiés par l'OCDE. Fait à noter, à l'éducation des adultes les compétences transversales sont nommées compétences polyvalentes et cette appellation semble mieux comprise par tous. Il serait peut-être pertinent de l'utiliser chez les jeunes.

Néanmoins, il est difficile de bien cerner les résultats concrets de l'implantation de la réforme sur la réussite des élèves puisque peu de résultats des groupes témoins permettent de bien en mesurer les effets. De plus, aucune mesure d'évaluation du potentiel intellectuel des élèves n'a accompagné l'implantation de la réforme afin d'en mesurer le développement. Nous ne pouvons à ce jour que prendre en considération les taux de passages d'un cycle à l'autre, du primaire au secondaire et les résultats aux épreuves uniques pour tracer une partie d'un bilan qui se révèle être de plus en plus positif.

4.2 Quels sont les principaux leviers sur lesquels les milieux ont pu s'appuyer?

Certains éléments de réponses ont été fournis préalablement sur cette question. Nous aborderons donc cette question sous l'angle des conditions gagnantes à une implantation réussie :

- l'intérêt continu de tous les acteurs pour la réussite des élèves en la plaçant au centre des préoccupations professionnelles;
- la mobilisation des équipes-écoles autour des fondements et des visées de la réforme;
- une direction d'école centrée sur le développement pédagogique et la mise en place d'un plan de formation;
- des professionnels de l'enseignement en nombre suffisant pour répondre aux besoins du personnel enseignant et soutenir la direction d'école dans son plan de formation;
- une analyse précise des causes d'échecs par programmes, par cycles et par classes;
- des échanges de groupes sur l'objectivation des pratiques porteuses en matière de réussite scolaire;
- des politiques et des outils déposés dans les délais prescrits en réponse aux questions et besoins du personnel;
- des responsabilités bien définies au regard du rôle de chacun dans la réussite des élèves;
- une information régulière au personnel, aux parents et au grand public sur l'avancement et les retombées de cette réforme.

4.3 Quels sont les principaux obstacles rencontrés tout au long de la mise en œuvre de ces réformes?

Certains obstacles qui ont eu un impact majeur sur la mise en œuvre des réformes et sur lesquels les milieux scolaires ont eu peu ou pas de contrôle trouvent leur origine à l'extérieur du réseau scolaire. À titre d'exemple, notons la négociation de conventions collectives nationales et locales, les changements au gouvernement et la succession aux

postes de ministre et de sous-ministre, le départ de personnes détenant l'expertise de la réforme sans qu'elles soient remplacées. Mentionnons par ailleurs les éléments suivants comme les plus importants freins à une implantation réussie liés aux acteurs de la réforme :

- le report de calendriers d'application sans raison fondamentale;
- les changements dans les programmes ou politiques en cours d'implantation sans évaluation (ex. ajouts de l'évaluation des connaissances et du bulletin unique après l'écriture par les milieux de leurs normes et modalités d'évaluation),
- l'ajout de nombreuses mesures ou plans d'action complémentaires (ex : le plan d'action sur la violence à l'école) alors qu'on implantait les nouveaux programmes de formation;
- l'utilisation de sondages d'opinion auprès de plusieurs acteurs de la réforme pour mesurer son succès potentiel sur la réussite des élèves;
- l'absence de données sur les résultats (même fragmentaires) obtenus sur la réussite et le développement intellectuel des élèves;
- la difficulté de préciser les champs de responsabilité provinciale, régionale et locale au regard de la reddition de compte, de l'application de cette réforme et des politiques s'y rattachant (ex. le bulletin scolaire, l'enseignement intensif de l'anglais au troisième cycle du primaire).

4.4 Les perspectives d'avenir des réformes du curriculum et des programmes au préscolaire, au primaire, au secondaire et à l'éducation des adultes? Que faut-il conserver? Que faut-il réviser? Que faut-il abandonner?

L'ADIGECS a déjà répondu précédemment à certaines de ces questions. Néanmoins, nous pourrions affirmer en conclusion qu'à la suite des États généraux, la réforme a répondu à des visées d'accessibilité, d'égalité des chances et de justice. Elle a remis la réussite des élèves au cœur de la mission éducative et en a fait la préoccupation majeure de tous les milieux. Elle a réalisé la décentralisation des décisions pédagogiques vers l'établissement lui reconnaissant entre autres le choix des moyens porteurs de réussite. Pour en faire la preuve plus formellement, le MÉLS devrait se doter d'outils de mesures du taux de pénétration et d'application de la réforme ainsi que de l'impact sur le développement intellectuel et l'amélioration de la réussite des élèves.

Les outils de suivi des conventions de partenariat et des conventions de gestion et de réussite permettront de mieux cerner localement les facteurs de réussite et les causes d'échec. Il serait donc prématuré d'introduire de nouveaux changements importants dans le curriculum et dans les programmes puisque nous en sommes au début de l'analyse de ses résultats et de ses impacts sur la réussite des élèves. Au moment de l'implantation de la réforme, le MÉLS avait mis en place des tables de travail différenciées réunissant les acteurs concernés. Il serait peut-être opportun de faire de nouveau appel à ces groupes de travail

afin de dresser un état clair de la situation et de réaliser une analyse des résultats des élèves en lien avec les objectifs de la réforme et du nouveau curriculum. Si éventuellement des ajustements devaient être apportés il faudrait en informer les acteurs concernés en expliquant clairement les raisons motivant ces changements.

L'ADIGECS continuera par l'expertise de ses membres aux comités de travail susceptibles de fournir des avis au ministère sur toute question relative à la réussite des élèves.