

# UNE AUTRE ÉCOLE EST POSSIBLE

Pour **s'élever**, les élèves ont besoin d'une montagne à gravir.

En faisant des **connaissances** l'élément moteur de leur éducation,  
l'enseignante ou enseignant suscite **l'inspiration** et pose les jalons  
qui rythmeront leur **ascension**.









## Table des matières

Mot du président et du vice-président à la vie professionnelle	7
Introduction	11
Rappel de la démarche	12
Précisions sur le modèle proposé	13
L'organisation du modèle	14
Le modèle proposé	15
1. L'autonomie professionnelle	15
2. La formation générale des jeunes	15
2.1 Redéfinition des missions de l'école	15
2.2 Un retour aux connaissances	16
2.3 Le rôle du personnel enseignant dans les apprentissages de l'élève	16
2.4 Annualisation du contenu et de l'évaluation des apprentissages	17
2.5 Passage d'une année à l'autre, le redoublement et la classe spécialisée	17
2.6 Resituer la différenciation pédagogique	18
2.7 L'évaluation des apprentissages	19
2.8 Un parcours de formation axée sur l'emploi réservé à certains élèves	20
3. Les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage	21
3.1 L'intégration	21
3.2 L'évaluation adaptée en classe régulière	23
4. L'éducation des adultes	24
4.1 Les programmes	24
4.2 L'évaluation des apprentissages	24
5. La formation professionnelle	24
5.1 Les programmes	24
5.2 L'évaluation des apprentissages	25
6. Le préscolaire	25
7. La formation des maîtres et la formation continue	27
Conclusion	28
Annexe 1 Les 32 orientations issues des deux phases de consultation portant sur la plate forme pédagogique	29



## Mot du président et du vice-président à la vie professionnelle

Septembre 2009

C'est avec fierté que la Fédération autonome de l'enseignement (FAE) vous présente sa plateforme pédagogique, intitulée *Une autre école est possible*. Fruit de près de 3 ans d'effort, notre plateforme est d'abord l'expression la plus éloquente qui soit de la force de l'action syndicale, militante et autonome, laquelle s'est incarnée par la participation enthousiaste de plusieurs milliers d'enseignantes et enseignants, membres de nos syndicats affiliés, à l'élaboration des principes présents dans ce document. Après des années de critiques justifiées du modèle de la réforme, notre plateforme constitue une alternative crédible à la réforme scolaire actuelle.

*Une autre école est possible* se démarque entre autres par son approche basée sur l'expertise des enseignantes et enseignants québécois et par l'attention portée à la réalité de la pratique enseignante au Québec en ce début de XXI<sup>e</sup> siècle. Texte unique dans les annales de l'éducation du Québec, cette plateforme pédagogique est faite par les enseignantes et enseignants. Résolument engagée envers les valeurs de l'école publique, *Une autre école est possible* entame une démarche de réappropriation de l'école par celles et ceux qui la vivent et la font tous les jours. Car c'est bien ce dont il est question dans notre plateforme : assurer une véritable égalité des chances pour tous les élèves et offrir à l'école publique québécoise un modèle pédagogique efficace, concret et capable de s'adapter aux changements qui surviennent.

*Une autre école est possible*, c'est plus qu'un titre, c'est un chemin tracé par les enseignantes et enseignants, un chemin que nous vous invitons à prendre et qui mène, nous en sommes profondément convaincus, vers l'école que nous souhaitons et que nous nous devons à nous-mêmes et à nos enfants.

Bonne lecture!



Pierre St-Germain  
Président



Sylvain Mallette  
Vice-président, vie professionnelle



« La fin de l'éducation est de permettre à chacun d'accomplir sa nature au sein d'une culture qui soit vraiment humaine. Si cette fin paraît utopique, elle est la seule qui préserve l'éducation du laisser-faire comme de l'endoctrinement. »

(Olivier REBOUL, *La philosophie de l'éducation*)



## Introduction

Dans le cadre de cette introduction à notre plateforme pédagogique, le report *sine die* de l'imposition de la réforme au secteur de l'éducation des adultes constitue un heureux rappel des raisons d'être de ce document. En effet, la réforme, parfait exemple de dirigisme pédagogique, illustre bien jusqu'où peut aller la logique technocratique en éducation. Or, à cette pédagogie désincarnée et idéologique, il convient de répondre par l'entremise de l'expérience quotidienne de la pratique enseignante, certes dans toute sa complexité et ses contradictions, mais également exempte des *a priori* et des dogmes de la réforme.

Comment le système d'éducation du Québec en est-il arrivé là? Rappelons comment la tenue des États généraux sur l'éducation avait été marquée par l'enthousiasme et l'espoir de l'ensemble des intervenants du milieu de l'éducation au Québec. Ainsi, les conclusions des États généraux sur l'éducation reflétaient l'atteinte d'un réel et vaste consensus au sein de la société québécoise portant notamment sur l'enrichissement des curriculums et mettant l'accent sur un enseignement de base de qualité. Or, dans ce vaste consensus, il n'était fait mention nulle part d'approches pédagogiques particulières.

Les États généraux ont pourtant servi de caution aux entreprises réformistes du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) avec les résultats que l'on connaît. De ce point de vue, retrouver l'esprit des consensus des États généraux devient donc une action de plus dans notre lutte contre la réforme alors même que celle-ci commence à avoir du plomb dans l'aile chez ses propres promoteurs.

Faut-il y voir le signe du début de la fin? Même Paul Inchauspé, lors du 18<sup>e</sup> colloque pédagogique<sup>1</sup> de l'Alliance des professeures et professeurs de Montréal, abjurant ses croyances socioconstructivistes passées, a déclaré n'avoir jamais, dans le cadre de ses travaux sur la réforme du curriculum, mis de l'avant les théories menant aux approches pédagogiques qui sont actuellement imposées aux enseignantes et enseignants du Québec. Une thèse récemment déposée à l'Université Laval<sup>2</sup> analyse en profondeur la petite histoire de la réforme, de ses influences et de l'action de ses partisans. Dans une synthèse publiée en février 2009, l'auteur de la thèse déclare : « Il est aussi possible d'affirmer que Robert Bisailon et Paul Inchauspé aient partagé des préférences semblables et qu'usant des ressources relationnelles, ils aient pu influencer le sens de la décision dans le sens de leurs intentions à l'intérieur du Groupe de travail sur les profils de formation, de même qu'au sein de la Commission des États généraux et du Groupe de travail sur le curriculum [...] »<sup>3</sup>.

Quoi qu'il en soit, il est nécessaire de mettre fin à ce véritable détournement pédagogique vieux de dix ans par une reprise de possession de l'école québécoise. Selon la FAE, cette reprise doit être initiée par les enseignantes et enseignants eux-mêmes. Pour ce faire, l'outil privilégié aura été la consultation sur la plateforme pédagogique. Celle-ci est donc le reflet de la volonté des membres des syndicats affiliés de la FAE. Il ne s'agit pas d'un modèle théorique et son objectif n'est pas de concurrencer les politiques technocratiques du MELS. Bien que notre modèle se doive de répondre au détournement des États généraux sur l'éducation, il est également une réponse politique à un chaos pédagogique.

---

1. Ce colloque s'est tenu les 20 et 21 avril 2009 à Montréal.

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

3. Denis ROYER, *L'école tout un programme (1997) – Histoire d'une réforme du curriculum – Essai d'analyse politique*, Bulletin d'histoire politique, vol. 17, n° 2, hiver 2009, pp. 249-266.

## Rappel de la démarche

Lors du premier Congrès de la FAE en juin 2007, les déléguées et délégués des syndicats affiliés confiaient le mandat à la FAE de poursuivre ses efforts pour obtenir des modifications majeures à la réforme en cours. Lors de sa rencontre du mois d'octobre 2007, le Conseil fédératif confiait au groupe de travail sur la réforme, le mandat d'élaborer une plateforme pédagogique. Dans le but de soutenir ce mandat, le Conseil fédératif adoptait en novembre 2007, le *Plan d'action et de communication – Réforme*<sup>4</sup>. La FAE, soucieuse d'obtenir l'opinion des membres de ses syndicats affiliés, a mené deux phases de consultation auprès du personnel enseignant. Les orientations se dégagent de la première phase de consultation qui s'est tenue entre le 4 avril et le 1<sup>er</sup> mai 2008 et à laquelle ont participé 3677 enseignantes et enseignants ont été présentées lors de la rencontre du Conseil fédératif en juin 2008<sup>5</sup>. Lors de cette même rencontre, les membres du Conseil fédératif ont confié le mandat à la FAE d'organiser une deuxième phase de consultation permettant de mieux cerner certaines orientations issues de la première phase de consultation. En octobre 2008, le Conseil fédératif adoptait le *Plan d'action sur la réforme*. Ce dernier s'inscrivait dans le cadre du *Plan d'action FAE révisé – 2008-2010* adopté lors de la rencontre du Conseil fédératif de septembre 2008. Entre le 17 novembre et le 5 décembre 2008, 4407 enseignantes et enseignants participèrent à la 2<sup>e</sup> phase de consultation. À l'aide des résultats de ces enquêtes, des commentaires formulés et des discussions tenues au sein des groupes de travail réforme et élèves handicapés et en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) ainsi que du comité éducation des adultes et de la formation professionnelle (EDAFP), la FAE a pu dégager et préciser 32 orientations (Annexe 1) à partir desquelles elle a élaboré la plateforme pédagogique.

Le 19 mai 2009, un groupe témoin réunissant des enseignantes et enseignants ayant participé aux deux phases de consultation portant sur la plateforme pédagogique et issus des différents secteurs (préscolaire, primaire, secondaire, accueil, adaptation scolaire, formation professionnelle, éducation des adultes), a été saisi du contenu du présent document. Le mandat de ce groupe témoin visait à obtenir des réactions sur le modèle proposé. Les commentaires<sup>5</sup> ont donc permis de clarifier certains concepts mis de l'avant. De manière générale, le modèle soumis a répondu aux attentes des membres du groupe témoin. Lors de la rencontre du Conseil fédératif du mois de mai 2009, la FAE déposait la version détaillée de la plateforme pédagogique et invitait ses syndicats affiliés à réagir et à formuler des propositions visant à bonifier son contenu. La plateforme pédagogique a été adoptée lors de la rencontre du Conseil fédératif du 22 juin 2009.

---

4. Le document portant la cote A0809-CF-130 contient les orientations précisées de la 1<sup>re</sup> phase ainsi que les orientations relatives à la 2<sup>e</sup> phase de consultation. Tout comme dans l'élaboration des orientations de la 1<sup>re</sup> phase de consultation, les énoncés devaient s'inspirer autant que possible des formulations utilisées dans le questionnaire de la consultation, et ce, afin de tirer les conclusions se rapprochant le plus de l'opinion exprimée par les membres. Cependant, les orientations devaient être suffisamment larges pour permettre de couvrir l'ensemble des éléments devant être traités dans la plateforme pédagogique.

5. Chacun des membres du groupe témoin a procédé à la lecture du document. La participante ou le participant pouvait consigner ses commentaires et suggestions dans un document de travail. Une période d'échange leur a permis de s'exprimer sur chacun des thèmes contenus à la plateforme pédagogique. Ces documents (numérotés de 1 à 10) ont été utilisés afin de modifier le contenu de la plateforme pédagogique.

Trois versions de la plateforme pédagogique sont disponibles :

- la version détaillée qui présente la situation qui prévaut actuellement ainsi que ce que propose la FAE;
- la version officielle (présent document);
- la version abrégée qui s'adresse aux enseignantes et enseignants ainsi qu'au public en général.

Nous croyons que la plateforme pédagogique permet à la FAE de suggérer les correctifs souhaités à la réforme en proposant un nouveau modèle respectueux des principes que nous défendons. Selon nous, il est incontournable de rappeler que « [...] De manière générale, les questions pédagogiques suscitent des débats vigoureux, voire enflammés. De manière particulière, le dossier de la réforme scolaire déclenche les opinions les plus diverses et soulève des passions qui s'expriment sans retenue. En la matière, l'unanimité n'est pas et ne sera pas la règle [...] »<sup>6</sup>. Toutefois, nous partageons la conviction profonde qu'**une autre école est possible!**

## Précisions sur le modèle proposé

Il nous apparaît essentiel d'apporter six précisions.

1. La lectrice et le lecteur doivent considérer que la plateforme pédagogique proposée, malgré le fait qu'elle fasse référence à certaines politiques (*Politique d'évaluation des apprentissages, Politique d'adaptation scolaire, etc.*) actuellement mises en place dans le cadre de la réforme, n'a pas pour mission de soumettre une réécriture de ces documents.
2. Le contenu de ces politiques devra s'adapter au modèle proposé.
3. Il est opportun d'imaginer que certaines de ces politiques pourraient être jugées non pertinentes en regard du modèle soumis à la réflexion.
4. Cette précision vise directement les programmes de formation et l'établissement des voies de formation qui en découlent, et ce, pour chacun des secteurs concernés (préscolaire, primaire, secondaire, formation professionnelle et éducation des adultes). En effet, le modèle que nous déployons implique que les programmes de formation soient revus de manière à tenir compte de notre volonté de recentrer les apprentissages sur l'acquisition des connaissances. Là encore, la plateforme pédagogique n'a pas pour mission de présenter le contenu révisé de ces programmes de formation, donc des profils de formation qui s'y rattachent.
5. En raison du caractère évolutif du modèle, c'est là une de ses forces, nous prévoyons que certains aspects qui n'y sont pas intégrés pour le moment pourraient très bien l'être ultérieurement. Par exemple, les orientations relatives aux projets pédagogiques particuliers pourraient très bien se traduire par la mise en place de certaines dispositions dans le modèle que nous établissons.
6. À la lecture du modèle, la lectrice ou le lecteur constatera que certains éléments s'adressent simultanément aux secteurs de la formation générale des jeunes (FGJ), de la formation professionnelle (FP) et de l'éducation des adultes (EDA). Par exemple, lorsque la plateforme pédagogique traite du bilan des apprentissages, la proposition formulée par la FAE embrasse la FGJ et la formation professionnelle.

---

6. A0809-CF-130, *Plateforme pédagogique - 2<sup>e</sup> phase de consultation* – Orientations, p. 2.

## L'organisation du modèle

Le processus de rédaction de la plateforme pédagogique a rapidement imposé un retour sur les composantes de la réforme qui a cours actuellement. Pour chacune de ces composantes, la FAE énumère une ou des propositions (**ce que propose la FAE**). Ces dernières forment en quelque sorte l'ossature du modèle alternatif que nous exposons. D'emblée, le nouveau modèle ainsi créé exige de la lectrice et du lecteur qu'ils acceptent que la réforme implantée depuis maintenant dix ans cesse d'exister. Ce renoncement vaut également pour les normes qui prévalaient avant la mise en place de la réforme. Si la plateforme pédagogique ne se situe pas avant la mise en place de la réforme, elle ne s'inscrit pas non plus dans sa continuité. Sans ambages, elle constitue une rupture nette avec le modèle actuel et ne peut en aucun cas coexister avec celui qu'elle cherche à remplacer.

Il importe de souligner que ce modèle **rétablit clairement la primauté des connaissances** qui sont identifiées dans la plateforme pédagogique comme des *savoirs*. Pour nous, « [...] l'école doit instruire en transmettant les savoirs essentiels au développement de la personne et du futur citoyen [...] »<sup>7</sup>. Dans le modèle que nous soumettons, nous faisons volontairement abstraction du concept de « compétence ». Celui-ci a été à ce point dénaturé par la réforme actuelle qu'il devenait impossible de le récupérer aux fins de la présente plateforme pédagogique. Toutefois, la plateforme pédagogique tient également compte de l'importance, toute relative, mais cependant bien réelle, des *savoir-faire* et des *savoir-être*. Nous décrivons les *savoir-faire* comme étant un réinvestissement ou un transfert des savoirs acquis dans les différents programmes de formation lors de l'application de ceux-ci dans des situations d'apprentissage. Quant aux *savoir-être*, nous les décrivons comme étant les attitudes de l'élève dans l'exercice des différentes tâches que celui-ci doit accomplir dans ses apprentissages.

Dans le modèle que nous développons, la maîtrise des *savoir-faire* et des *savoir-être* est intimement liée à la maîtrise des *savoirs* (connaissances). Toutefois, ceux-ci peuvent être indépendants les uns des autres comme à l'enseignement préscolaire où les *savoir-faire* et les *savoir-être* peuvent exister sans la présence aussi marquée des *savoirs*.

Autrement dit, il s'agit de déterminer ce que l'élève doit savoir – on fait donc appel aux connaissances – et subséquemment, de quelle manière l'élève réussit à « se rendre maître » de ces connaissances. En ce sens, il se peut que l'élève doive démontrer la maîtrise d'un *savoir* par l'utilisation d'un *savoir-faire* ou d'un *savoir-être*. Le modèle que nous défendons n'est pas utilitaire et ne peut se construire sur la croyance qui veut que l'élève « peut réactiver ses connaissances », comme si ces dernières se trouvaient enfouies au fond de son inconscient, en attendant simplement d'être « interpellées » par la réalisation d'un projet ou d'une situation d'apprentissage (SA) ou d'une situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ).

Dans la présentation de la plateforme pédagogique, il était tout aussi important pour nous d'utiliser un langage simple et accessible. Ce faisant, nous estimons que la diffusion de la plateforme pédagogique s'en trouvera grandement facilitée auprès d'un public plus large.

En dotant la FAE d'une plateforme pédagogique, nous sonnons en quelque sorte « la fin de la récréation » et démontrons que nous pouvons proposer et articuler une alternative compréhensible, crédible et viable, pas seulement en raison de la qualité de son contenu, mais aussi parce qu'elle est issue et soutenue des milieux que nous représentons, donc des enseignantes et enseignants membres des syndicats affiliés à la FAE. Cette plateforme ne doit pas être considérée comme une fin en soi, mais plutôt comme une solution aux problèmes créés et entretenus par la réforme qui sévit actuellement. De plus, ce modèle est perfectible et peut donc évoluer en tenant compte des suggestions et des commentaires formulés.

---

7. Coalition Stoppons la réforme!, *Pour une école démocratique, exigeante et centrée sur les connaissances*, 2008.

# Le modèle proposé

## 1. L'autonomie professionnelle

### *Ce que propose la FAE*

Le modèle proposé par la FAE protège l'autonomie professionnelle du personnel enseignant et vise à la soutenir, notamment lorsqu'il s'agit des méthodes pédagogiques devant être mises en application dans le cadre des processus d'apprentissage. En ce sens, des modifications doivent être apportées à Loi sur l'instruction publique (LIP) et aux conventions collectives. Par exemple, la liberté complète de choisir les approches et les méthodes pédagogiques devrait être intégrée à la LIP et à la convention collective.

## 2. La formation générale des jeunes

### 2.1 Redéfinition des missions de l'école

#### *Ce que propose la FAE*

La place qui revient à chacune des missions de l'école (*instruire, socialiser, qualifier*) dans le milieu scolaire doit être réévaluée. Actuellement, nous percevons à l'intérieur du *Programme de formation de l'école québécoise*, une forte tendance vers la qualification, que ce soit au travers d'un système fondé sur le développement des compétences transférables dans la vie professionnelle ou au travers du nouveau parcours de formation axée sur l'emploi offert au secondaire.

De même, nombreux sont les enseignantes et enseignants qui doivent gérer l'espace toujours grandissant que prend l'aspect « socialisation » dans leur pratique. Ils remarquent une hausse progressive des difficultés liées aux habiletés sociales. Confrontés de plus en plus à jouer le rôle de parents, de psychologues et de travailleurs sociaux, ces enseignantes et enseignants se sentent souvent dépassés, non seulement parce qu'ils ne sont pas outillés pour le faire, mais aussi parce que le temps attribué à l'instruction s'amenuise. Il importe que le gouvernement intervienne face à ce problème social, tant au niveau systémique qu'auprès des parents, particulièrement ceux qui sont moins bien nantis ou moins scolarisés. Par exemple, cela pourrait se traduire par des mesures de soutien individuel, par une campagne de sensibilisation portant sur l'importance du rôle des parents dans la socialisation des enfants entre zéro et cinq ans, par des mesures contrant la pauvreté, etc. La consolidation de cette base ne peut que favoriser le développement des apprentissages et permettre à l'école de se recentrer sur l'instruction.

En effet, bien que la socialisation et la qualification soient importantes, nous considérons que l'école doit retrouver l'essence de sa mission première, soit l'instruction, afin d'outiller les élèves à devenir des citoyennes et citoyens libres et responsables.

## 2.2 Un retour aux connaissances

### **Ce que propose la FAE**

Après presque dix ans d'essai, il faut se rendre à l'évidence que l'approche par compétences comporte plusieurs problèmes de taille. D'une part, la révision de l'ensemble du curriculum, en sélectionnant des connaissances dites « essentielles<sup>8</sup> », laisse trop peu de place aux connaissances dans certaines matières fondamentales. D'autre part, laissant toute la place à l'explication de la démarche, l'approche évacue toute la valeur du résultat. Comme le mentionne Gérald Boutin, professeur au département d'éducation et formation spécialisées de l'Université du Québec à Montréal, « ce n'est pas tout de savoir comment apprendre, encore faut-il apprendre quelque chose<sup>9</sup> ».

Au-delà de ces considérations pédagogiques, les enseignantes et enseignants, étudés à l'appui<sup>10</sup>, ont constaté l'affaiblissement notoire de l'acquisition des connaissances chez les élèves. On ne peut que réitérer leur importance à l'intérieur des programmes de formation, d'autant plus que bien souvent, la réussite des savoir-faire et des savoir-être est dépendante *a priori* de l'intégration préalable des savoirs qui y sont associés.

Afin de mettre l'accent sur une formation de base solide et de qualité, la FAE propose un modèle de programme de formation généralement centré sur les connaissances et qui inclut, lorsque cela est requis, le développement des savoir-faire et des savoir-être.

Loin d'évacuer les savoir-faire et les savoir-être, ce modèle permet de rééquilibrer l'ensemble des apprentissages. Ainsi, la proportion de chaque type de savoir dans les programmes doit être adaptée en fonction des besoins de chaque niveau d'enseignement et de chacune des matières enseignées. À titre d'exemple, le programme de l'éducation préscolaire peut laisser place aux savoir-faire et aux savoir-être nécessaires, tout comme le programme d'arts plastiques au primaire ou encore de mathématiques au secondaire.

Par ailleurs, ce qui réfère aux compétences transversales doit être intégré aux savoir-faire et aux savoir-être enseignés dans certaines matières. Ainsi, « savoir communiquer » pourrait devenir un savoir-faire dans les cours de langue. De même, lorsqu'une enseignante ou un enseignant demande aux élèves de faire une recherche, elle ou il pourrait leur fournir des outils et des méthodes de travail pour le faire.

Enfin, il importe de se rappeler qu'un enseignement centré sur les connaissances n'exclut pas leur transfert dans la vie quotidienne. Aussi, il faut faire attention à ne pas limiter les apprentissages aux diverses situations de vie. Les contextualiser à l'intérieur de situations inconnues peut aussi susciter la curiosité des élèves et leur ouverture sur le monde.

## 2.3 Le rôle du personnel enseignant dans les apprentissages de l'élève

### **Ce que propose la FAE**

En resituant la place des savoirs dans les apprentissages, le rôle du personnel enseignant ne se limite plus à une fonction d'accompagnateur telle que le propose l'approche socioconstructiviste. Il est un acteur de première ligne dans l'organisation et la transmission de la matière. De plus, ce modèle responsabilise davantage l'élève.

---

8. MELS, *Un programme de formation pour le XXI<sup>e</sup> siècle – Programme de formation de l'école secondaire, enseignement secondaire, premier cycle*, Gouvernement du Québec, p. 10.

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

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

## 2.4 Annualisation du contenu et de l'évaluation des apprentissages

### ***Ce que propose la FAE***

Nous proposons que le contenu et l'évaluation des apprentissages prévus aux programmes soient annualisés, et ce, pour plusieurs raisons.

D'abord, l'annualisation du contenu et de l'évaluation des apprentissages évite la promotion automatique des élèves d'une année à l'autre à l'intérieur d'un même cycle. En donnant la chance aux élèves de consolider leurs apprentissages et au personnel enseignant d'intervenir rapidement, on tend à diminuer l'accumulation de retards scolaires importants.

Aussi, l'organisation pluriannuelle comporte une gestion très lourde pour les enseignantes et enseignants. Il en résulte des situations troubles. Par exemple, ne sachant pas ce qui a réellement été enseigné au niveau antérieur, une enseignante ou un enseignant peut reprendre un aspect du programme déjà enseigné ou ne pas l'aborder, croyant qu'il a déjà été étudié. De même, l'aménagement par cycle n'a rien prévu pour les élèves changeant d'école.

En plus de régler ce type de problème, l'annualisation du contenu et de l'évaluation des apprentissages permet au personnel enseignant de reprendre le contrôle sur les aspects vus ou à revoir du programme et est, à cet égard, plus respectueux de leur autonomie professionnelle.

## 2.5 Passage d'une année à l'autre, le redoublement et la classe spécialisée

### ***Ce que propose la FAE***

Pour déterminer si l'élève passe d'une année à l'autre, il doit atteindre un seuil minimal de réussite. En tenant compte de chacun des secteurs d'enseignement, le MELS doit fixer ce seuil à partir de la maîtrise minimale attendue des trois types de savoirs prévus au programme annuel. Il a également la responsabilité d'établir les règles de passage du primaire au secondaire et du secondaire à la formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé (FMS) ainsi que ce qui est prévu dans les cas où l'élève n'atteint pas ce seuil de réussite.

Dans le cas du préscolaire, nous proposons que l'enfant n'ayant pas les acquis nécessaires pour passer au primaire puisse accéder à une classe de maturation puisqu'il apparaît que l'environnement de la classe du préscolaire n'est pas toujours le plus approprié pour poursuivre ses apprentissages<sup>11</sup>.

Nous proposons que le redoublement, accompagné de services de soutien, soit permis pour chacun des niveaux et ce, plus d'une fois pour les élèves pouvant bénéficier positivement d'une telle mesure. Pour certains élèves, le recours à un deuxième redoublement sera remplacé par la fréquentation d'une classe spécialisée et adaptée à leurs besoins. Cependant, les élèves présentant deux ans de retard dans leurs apprentissages doivent avoir accès automatiquement à une classe spécialisée<sup>12</sup>.

Par ailleurs, la décision du redoublement ou de la fréquentation d'une classe spécialisée doit être prise par l'enseignante ou enseignant qui est soutenu par l'équipe multidisciplinaire composée du personnel enseignant ainsi que des personnels professionnel et de soutien qui œuvrent auprès des élèves visés.

---

11. FAE, *Consultation négociation 2010*, p. 22.

12. FAE, *Consultation négociation 2010*, p. 26.

## 2.6 Resituer la différenciation pédagogique

### ***Ce que propose la FAE***

Dans les faits, l'application limitée du redoublement au cours des dernières années, l'apprentissage par cycle ainsi que l'intégration massive des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) en classe régulière favorisent, à l'intérieur d'une même classe, les disparités entre les niveaux d'apprentissage des élèves et la diversité des problèmes éprouvés par ces derniers. Dans un tel type de classe, il n'y a nul autre choix que d'utiliser la différenciation pédagogique. Les enseignantes et enseignants, en plus de faire face à ces problématiques, doivent composer avec des classes surpeuplées. La diminution du nombre d'élèves par groupe contribue à la mise en place de meilleures conditions d'apprentissage.

La différenciation pédagogique comporte ses limites et devient, dans ce contexte, une approche inefficace. D'une part, il devient extrêmement difficile pour le personnel enseignant, malgré son expertise et toute sa bonne volonté, de multiplier ses approches d'enseignement en tenant compte des besoins de chacun de ses élèves (tant au niveau des besoins à combler que de l'enrichissement à fournir), et ce, en l'absence quasi complète de soutien et de ressources d'aide ainsi qu'avec un ratio ne prenant pas en considération les élèves à risque. Inévitablement, les conditions d'apprentissage s'amenuisent pour tous les élèves.

D'autre part, en plus de prévoir les situations d'apprentissage et d'évaluation pour l'ensemble du groupe, les enseignantes et enseignants doivent cerner les méthodes d'évaluation qui seront les plus appropriées pour chacun des élèves en difficulté, modifier les situations d'apprentissage, produire du matériel didactique supplémentaire ainsi que de nouveaux outils d'évaluation. Cette différenciation de l'évaluation vide celle-ci de son sens. Combinée à d'autres tâches, elle amène aussi, dans le contexte actuel, une surcharge de travail importante pour les enseignantes et enseignants.

De même, cibler la meilleure façon et le type d'évaluation dont l'élève a besoin pour développer ses apprentissages, nécessite des connaissances sur les différentes difficultés d'adaptation et d'apprentissage ainsi qu'une recherche sur les solutions pour y remédier. Ce genre de spécialité relève normalement du secteur de l'adaptation scolaire. En ce sens, nous estimons que le ministère fait fausse route lorsqu'il cherche à adapter les programmes de formation des enseignantes et enseignants du secteur régulier au contenu des programmes en adaptation scolaire. Ces programmes qui visent des élèves présentant des difficultés particulières s'adressent à des enseignantes et enseignants qui choisissent d'œuvrer auprès de ceux-ci.

Selon nous, le programme ne doit imposer aucune méthode pédagogique particulière. Non seulement parce que le choix des approches pédagogiques relève de l'autonomie professionnelle des enseignantes et enseignants, mais aussi parce qu'un encadrement pédagogique restreint les façons d'apprendre, le potentiel des enseignantes et enseignants ainsi que celui des élèves.

Par ailleurs, il est important de souligner que la différenciation pédagogique n'est pas un service de soutien pour les élèves HDAA intégrés à la classe régulière. Les élèves en difficulté doivent pouvoir recevoir les services de soutien adéquats et en nombre suffisant. De plus, d'autres solutions, telles que le redoublement ou la classe spécialisée, doivent pouvoir être envisagées pour qu'ils puissent profiter de conditions maximales d'apprentissage.

## 2.7 L'évaluation des apprentissages

### ***Ce que propose la FAE***

Pour diverses considérations pratiques, l'évaluation des apprentissages basée sur les compétences s'avère être un vrai casse-tête. Tout d'abord, les libellés des manuels scolaires, du programme de formation, des épreuves ministérielles et du bulletin doivent être arrimés. Aussi, dans un cadre où le jugement du personnel enseignant est la pierre d'assise de l'évaluation, le manque de clarté de certains libellés des critères d'évaluation appelle une subjectivité qui n'a pas sa place dans une démarche d'évaluation. Par ailleurs, dans certaines matières, les compétences à évaluer sont trop nombreuses, certaines manquent de pertinence et de sens et sont par conséquent difficiles à évaluer, voire invérifiables. Bref, en plus de ne pas refléter le niveau réel d'acquisition des connaissances que l'élève doit maîtriser, ce type d'évaluation exige des enseignantes et enseignants un temps fou et dépasse largement le temps prévu dans la semaine régulière de travail.

Au cours des apprentissages, certains savoir-faire et savoir-être pourraient être évalués. Pensons à la réalisation de travaux pratiques en sciences, à la confection d'une ligne du temps en histoire, à la fabrication d'une carte topographique en géographie, etc.) Ainsi, tout au long de l'année ou à la fin de l'année scolaire, l'évaluation doit tenir compte de la place qu'occupe chacun des types de savoir prévus aux programmes de formation sans oublier cependant la primauté de l'évaluation des savoirs dans la politique d'évaluation des apprentissages.

Les critères d'évaluation des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être doivent être pertinents, énoncés clairement et avec précision pour chacune des matières. De même, ils doivent être moins nombreux pour les matières qui occupent moins de place dans le programme de formation, tel que le cours d'éthique et culture religieuse au primaire, par exemple. Afin de prendre des décisions objectives et éclairées sur la poursuite du cheminement scolaire de l'élève, les enseignantes et enseignants doivent pouvoir se référer à des critères d'évaluation mesurables dont les exigences seront les mêmes à atteindre pour tous, peu importe le contexte.

La note en pourcentage doit être utilisée pour l'évaluation des connaissances, et ce, dans tous les secteurs d'enseignement à l'exception de l'éducation préscolaire, des classes d'accueil et des élèves HDAA qui incluent le parcours de formation axée sur l'emploi. Au préscolaire et dans les classes d'accueil, nous proposons que le degré de maîtrise de l'ensemble des apprentissages soit évalué par le biais d'une cote. Dans les classes d'élèves HDAA et du parcours de formation axée sur l'emploi, les enseignantes et enseignants doivent pouvoir choisir la façon d'évaluer (cote, note, mention « Succès » ou « Échec », commentaires) selon le type de difficulté qu'éprouvent leurs élèves. Autant au primaire qu'au secondaire, les savoir-faire doivent être évalués par une note en pourcentage alors que les savoir-être doivent être évalués par une cote. Chaque type d'apprentissage devra être clairement identifié dans le programme de formation. Pour la plupart des matières, l'évaluation des apprentissages doit générer un seul résultat global.

Notre modèle de programme étant annuel et ne prévoyant pas évaluer les compétences transversales de façon distincte, le bilan des apprentissages en fin de cycle ne trouve plus sa raison d'être.

Quant au bulletin servant à renseigner les parents sur le degré de maîtrise de l'ensemble des apprentissages de leur enfant, il doit être simple et accessible. Afin que tous les parents et les intervenantes et intervenants de la province puissent avoir une compréhension commune de cet outil, nous proposons que le MELS soit l'artisan de modèles nationaux. Il doit élaborer un bulletin avec une forme et un contenu uniques pour chacun des secteurs, soit le préscolaire, le primaire, le secondaire, l'EDA, la FP ainsi que pour l'accueil, l'adaptation scolaire, l'alphabétisation, la francisation et l'intégration socioprofessionnelle. En ce sens, le bulletin spécifique à l'adaptation scolaire, qui pourra prendre différentes formes, doit tenir compte du type de difficulté qu'éprouvent les élèves (trouble envahissant du développement, dysphasie, etc.).

Par ailleurs, le bulletin de fin d'année du secteur de la formation générale des jeunes devant fournir un aperçu global de l'évolution des apprentissages doit contenir les résultats des étapes antérieures ainsi que la décision du personnel enseignant concerné quant au redoublement, à la fréquentation d'une classe spécialisée ou à la promotion de l'élève.

Au sujet de la moyenne de groupe, nous proposons que, de façon générale, le bulletin n'en contienne qu'une seule par matière pour les classes régulières et qu'elle soit constituée des résultats de tous les élèves du groupe sauf dans le cas des groupes à plus d'une année d'études où la moyenne est établie selon le niveau d'enseignement.

Enfin, il est fondamental que les outils d'évaluation du MELS soient élaborés en tenant compte de l'expertise et du point de vue des enseignantes et enseignants et qu'ils soient validés par leurs représentantes et représentants officiels.

## **2.8 Un parcours de formation axée sur l'emploi réservé à certains élèves**

### ***Ce que propose la FAE***

S'adressant aux élèves d'au moins quinze ans éprouvant davantage de difficultés dans leur cheminement scolaire, le parcours de formation axée sur l'emploi alterne la formation générale et une formation pratique en milieu de travail. Ce parcours, remplaçant l'ancien programme d'insertion sociale et professionnelle des jeunes (ISPJ), propose deux axes, soit la formation préparatoire au travail (FPT) et une formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé (FMS).

Les élèves qui n'ont pas « atteint les objectifs des programmes d'études de l'enseignement primaire dans les matières langue d'enseignement et mathématiques<sup>13</sup> » peuvent accéder à la FPT. Cette formation a sa raison d'être pour les élèves pour lesquels elle s'avère être la meilleure solution.

Quant au programme de FMS, il accueille des élèves ayant échoué les cours de mathématiques et de langue d'enseignement des 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> secondaire. Bien que l'inscription à ce programme ne soit pas prescrite par le Régime pédagogique pour les élèves du 1<sup>er</sup> cycle ayant échoué ces matières, il s'avère dans les faits que la plupart de ces jeunes sont référés automatiquement à ce programme.

---

13. Régime pédagogique d'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, Éditeur officiel du Québec, art. 23.4.

Or, avec le contexte engendré par la réforme (fermeture de classes spécialisées, non-redoublement au primaire, manque de services de soutien, etc.), de nombreux jeunes ayant le potentiel pour poursuivre leur formation générale ont accumulé des retards scolaires importants. Faute de services et d'options, ils se retrouvent dans un parcours de formation qui limite le développement de leur potentiel et qui forme une main-d'œuvre à moindre coût. S'ils veulent s'instruire plus tard, ils devront payer ou le faire en entreprise. Est-ce vraiment cela « une réussite scolaire à la mesure de chacun<sup>14</sup> »? Dans certains cas, il semble que ce soit encore un moyen pour éviter les coûts afférents à la fréquentation par certains élèves de classes spécialisées.

Peut-on vraiment demander à des jeunes de quinze ans d'être assez matures pour savoir ce qu'ils désirent faire comme métier? Auront-ils un intérêt particulier pour des métiers comme « commis débarrasseur, emballeur, préposé dans des stations-service »? Il ne faudra pas s'étonner qu'il y ait un fort taux de décrochage dans ce type de parcours, malgré qu'il soit envisagé par le MELS comme une façon de le prévenir<sup>15</sup>. Bien que le programme précise que ces formations sont des passerelles vers le marché du travail ou encore, à certaines conditions, vers la formation professionnelle et la formation générale, il semble qu'il sera dans ces conditions, une passerelle directe vers l'éducation des adultes, l'attestation d'études professionnelles (AEP) ou la formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé (FMS) dans le cas de la FPT. D'autant plus que l'entrée à la formation professionnelle exige les acquis dans les matières de base que ces élèves n'auront pas obtenus. Nous tenons à spécifier que la formation professionnelle ne doit pas abaisser ses critères d'admission.

Par ailleurs, plusieurs expériences démontrent que les certificats obtenus dans le cadre du parcours de formation axée sur l'emploi, sont peu reconnus par les entreprises. Nombreuses sont celles qui engagent les élèves jusqu'à ce qu'elles ne soient plus subventionnées<sup>16</sup>.

Bref, la FAE considère que l'adhésion à la FMS doit absolument rester une décision commune entre l'élève et les acteurs qui gravitent autour de lui et ne pas être une forme de classement. Le gouvernement doit raffiner les critères d'entrée dans ce programme. Pour les raisons énoncées précédemment, il serait important de privilégier, dans le cas de certains élèves, d'autres solutions dont l'accès à la classe spécialisée. Ces programmes doivent être offerts aux élèves pour lesquels ils sont pertinents et nécessaires et ne doivent pas constituer des voies de garage.

### **3. Les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage**

#### **3.1 L'intégration**

##### ***Ce que propose la FAE***

Le modèle actuel de la plateforme pédagogique ne nie pas que l'intégration puisse être une mesure bénéfique dans certains cas. Cependant, ce qui est décrié, c'est l'alourdissement de la tâche créé par une intégration massive et désordonnée et, surtout, par la présence de plus en plus grande en classe régulière d'élèves à risque ne bénéficiant pas de services ou recevant des services insuffisants.

---

14. MELS, *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, 2<sup>e</sup> cycle*, Gouvernement du Québec, p. 11.

15. MELS, *Évaluation de programme – L'évaluation de la mise en œuvre du nouveau pédagogique – Cadre d'évaluation*, Gouvernement du Québec, 2008, p. 13.

16. Ces informations sont tirées de la conférence *Le parcours de formation axée sur l'emploi pour qui?* donnée par madame Jacinthe Tissot, AQETA, 27 mars 2009.

La *Politique d'adaptation scolaire (2000)*, le concept de différenciation pédagogique véhiculé dans le *Programme de formation de l'école québécoise* et dans la *Politique d'évaluation des apprentissages (2003)*, l'augmentation de l'utilisation du plan d'intervention adapté, l'apparition du bulletin adapté (2008) ainsi que la non-identification des élèves ayant des troubles de comportement et des difficultés d'apprentissage (2005), ont consolidé l'intégration tous azimuts des élèves HDAA en classe régulière.

Dans les faits, les ressources et les mesures de soutien disponibles sont insuffisantes, tant pour les enfants que pour le personnel enseignant et lorsqu'elles sont présentes, les étapes pour y accéder se sont complexifiées. De même, faute d'identification formelle de ces élèves, ces opérations sont à recommencer chaque année.

Pour que les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage reçoivent des services le plus rapidement possible et que l'intégration se vive positivement pour l'élève lui-même, pour les autres élèves de la classe et pour l'enseignante ou enseignant, nous considérons que plusieurs mesures doivent être mises de l'avant.

Les mesures entourant l'intégration doivent s'appuyer sur les principes de la tâche comparable et de la contrainte excessive. Par tâche comparable, nous entendons que l'intégration d'élèves HDAA ne doit pas avoir pour effet de rendre la tâche de l'enseignante ou enseignant différente de celle ou celui qui n'en accueille pas. Quant au principe de la contrainte excessive<sup>17</sup>, il sous-tend que l'élève intégré ne doit pas nuire à l'harmonie de la classe ni aux droits et aux conditions d'apprentissage des autres élèves du groupe.

D'abord, des services doivent être disponibles chaque fois qu'une enseignante ou un enseignant, lorsqu'elle ou il le juge nécessaire, en fait la demande à la direction. Aussi, lorsque le personnel enseignant constate que les difficultés persistent ou sont plus graves chez certains élèves, des services à plus long terme devraient être offerts à ces derniers. Pour ce faire, le moyen que nous préconisons est l'identification de ces élèves, non pas pour les catégoriser, mais pour leur assurer une continuité de services. Parallèlement à l'intégration, des mesures administratives doivent être prévues telles que la pondération des élèves identifiés (par exemple : un élève TED vaut plus qu'un élève « régulier » en termes de nombre) afin de diminuer le nombre d'élèves par groupe et d'assurer un meilleur équilibre dans la classe régulière.

Aussi, le MELS et les commissions scolaires doivent reconnaître que des services complémentaires suffisants et adéquats sont nécessaires à l'éducation des adultes, au secteur de l'accueil et à la formation professionnelle, incluant notamment des mesures de soutien linguistique pour les élèves intégrant la classe régulière. Finalement, des mesures de soutien suffisantes doivent être mises en place, tant pour les élèves que pour les enseignantes et enseignants.

---

17. Article 235 de la Loi sur l'instruction publique : « La commission scolaire adopte, après consultation du comité consultatif des services aux élèves handicapés et aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, une politique relative à l'organisation des services éducatifs à ces élèves qui assure l'intégration harmonieuse dans une classe ou un groupe ordinaire et aux autres activités de l'école de chacun de ces élèves lorsque l'évaluation de ses capacités et de ses besoins démontre que cette intégration est de nature à faciliter ses apprentissages et son insertion sociale et qu'elle ne constitue pas une contrainte excessive ou ne porte pas atteinte de façon importante aux droits des autres élèves. »

### 3.2 L'évaluation adaptée en classe régulière

#### **Ce que propose la FAE**

Bien que le MELS affirme que les modifications aux exigences du programme doivent se faire de façon exceptionnelle, le contexte actuel ne rend pas rares de telles applications. L'intégration massive des élèves HDAA en classe régulière, les non-redoublements approuvés sans discernement ainsi que l'apprentissage par cycle, ont rendu plus courants les retards scolaires importants chez les élèves. Or, le plan d'intervention (PI)<sup>18</sup> ne doit pas justifier l'intégration massive des élèves HDAA en classe régulière et, encore moins, constituer en lui-même une mesure de soutien.

Le PI doit impliquer un diagnostic posé par des spécialistes. En ce sens, il est important que le MELS établisse un protocole plus clair en ce qui concerne les responsabilités de chacun des acteurs dans l'élaboration et le suivi du PI. Il doit entre autres spécifier que l'enseignante ou enseignant ne doit pas être seul dans l'élaboration du plan d'intervention. Lorsque l'élève et ses difficultés sont identifiés, il est primordial que des paramètres établis par le MELS soient disponibles pour déterminer la nature des adaptations à apporter aux exigences du programme.

Quant à l'évaluation des élèves pour lesquels des adaptations aux exigences du programme sont prévues dans leur PI, elle s'ajoute à la surcharge de travail des enseignantes et enseignants provoquée par le contexte de la classe hétéroclite invoqué plus tôt.

L'évaluation différenciée peut aussi se traduire par un bulletin adapté. Ce dernier comporte de nombreuses incohérences. En premier lieu, il entretient l'illusion que l'élève réussit malgré tout et il dénature le principe de réussite pour tous. Ensuite, si dès le départ, les exigences du programme doivent être adaptées, que fait l'élève dans cette classe? Devra-t-il passer les examens du ministère? Ces examens devront-ils être adaptés également ainsi que leur évaluation? L'élève passera-t-il quand même à un niveau supérieur? Restera-t-il à ce niveau jusqu'à ce qu'il atteigne les exigences du programme?

Le bulletin adapté vient sans conteste neutraliser la règle du redoublement. Tout élève accumulant des retards scolaires et dont les parents refusent le redoublement se verra attribuer un PI qui prévoit des adaptations aux exigences du programme du niveau supérieur. Non seulement le PI, l'évaluation différenciée et le bulletin adapté ne sont pas des solutions au non-redoublement, mais ils ne constituent pas des services de soutien pour les élèves HDAA intégrés à la classe régulière. À cet égard, nous proposons que le MELS retire de l'*instruction ministérielle*, les dispositions permettant l'adaptation du bulletin<sup>19</sup>, sauf pour les élèves handicapés ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère ou profonde<sup>20</sup>. De même, l'évaluation différenciée doit pouvoir être utilisée dans les classes d'adaptation scolaire, d'accueil, d'alphabétisation, de francisation et d'intégration socioprofessionnelle.

Par ailleurs, la règle qui permet de ne pas tenir compte des résultats d'un élève, pour lequel des adaptations aux exigences du programme sont prévues dans l'établissement de la moyenne de groupe, constitue une contradiction.

---

18. *L'instruction ministérielle 2008-2009* ainsi que le *Régime pédagogique* réfèrent au plan d'intervention et non plus au plan d'intervention adapté.

19. *Instruction ministérielle 2008-2009*, art. 2.3.1.5.

20. *IBID.*, art. 2.5.

Alors que l'intégration, lorsqu'elle est réalisée de manière réfléchiée et en présence des ressources requises, vise à permettre à l'élève d'évoluer et de contribuer à la dynamique d'une classe régulière, la règle litigieuse cherche à le soustraire, dans les faits, de l'évaluation des apprentissages. Comme nous l'avons mentionné plus tôt, la moyenne de groupe doit comprendre les résultats de tous les élèves.

## **4. L'éducation des adultes**

### **4.1 Les programmes**

#### ***Ce que propose la FAE***

Afin d'éviter les dérives connues à la FGJ, nous proposons l'arrêt définitif de l'implantation de la réforme à l'EDA. Les programmes doivent rester centrés sur les connaissances. De plus, les élèves entrant de façon continue dans chacun des cours ont des niveaux d'apprentissage différents et doivent donc pouvoir continuer de bénéficier d'une approche individualisée.

Par ailleurs, il est primordial que le MELS demeure le maître d'œuvre des programmes de l'éducation des adultes, tant au niveau de la formation générale, de l'alphabetisation que de la francisation<sup>21</sup>. Afin que les Québécoises et Québécois issus de l'immigration puissent bénéficier de formations complètes permettant une intégration dans toutes les sphères de la société québécoise, nous considérons que les budgets alloués à la francisation doivent être rapatriés au MELS.

### **4.2 L'évaluation des apprentissages**

#### ***Ce que propose la FAE***

Le nombre de reprises des évaluations à l'EDA doit être limité à un maximum de deux. Les résultats doivent être exprimés en pourcentage pour chacun des types d'apprentissage. Pour la plupart des cours, l'évaluation des apprentissages doit générer un seul résultat global.

En outre, les enseignantes et enseignants doivent pouvoir obtenir une copie du relevé de notes de chacun de leurs élèves, notamment pour y consulter les équivalences obtenues ou les résultats des cours suivis à la formation générale des jeunes.

## **5. La formation professionnelle**

### **5.1 Les programmes**

#### ***Ce que propose la FAE***

Afin d'éviter l'implantation de formations dont les objectifs principaux sont une insertion rapide sur le marché du travail et la formation d'une main-d'œuvre bon marché, la FAE considère que tout programme visant l'insertion sur le marché du travail doit relever uniquement du MELS. De plus, nous proposons de retirer les programmes courts et les attestations d'études professionnelles mis en place depuis 2002.

---

21. Depuis l'exercice financier 2008-2009, le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles s'est vu attribuer la totalité de l'enveloppe budgétaire allouée à la francisation. Or, ce ministère oriente la francisation différemment : il prévoit franciser plus en entreprises et arrimer le contenu des cours aux besoins spécifiques de certaines professions.

La formation professionnelle visant à apprendre un métier aux élèves, la notion de qualification est donc fort présente. C'est pourquoi nous sommes d'avis que les compétences professionnelles doivent demeurer inscrites dans les programmes de formation professionnelle. Cependant, il ne faut pas sous-estimer l'importance de la maîtrise des connaissances. Les compétences professionnelles permettent aux élèves d'être outillés pour analyser, pour choisir, pour conseiller et, plus généralement, pour être autonomes et responsables. Nous croyons donc nécessaire que les programmes prennent davantage en compte les connaissances menant à l'acquisition des compétences professionnelles. La formation professionnelle n'en sera que plus qualifiante. En ce sens, la *Politique d'évaluation des apprentissages* doit être revue en fonction de l'acquisition des connaissances.

## 5.2 L'évaluation des apprentissages

### ***Ce que propose la FAE***

En lien avec certains programmes, la part de l'évaluation reliée aux connaissances s'est amoindrie considérablement. Pensons notamment au programme de mécanique automobile. À cet effet, nous proposons que le MELS produise des outils d'apprentissage et d'évaluation réintégrant davantage les connaissances liées aux compétences à acquérir. Les compétences professionnelles et la partie théorique peuvent être évaluées ou appréciées tout au long du module et à la fin de celui-ci. Le nombre de reprises des évaluations doit être limité à une seule.

La partie théorique (savoirs) sera évaluée sous forme de note en pourcentage (par exemple lorsque l'élève doit connaître les unités de mesure électrique telles que l'intensité de courant électrique et le voltage). Selon la spécialité, la sous-spécialité ou le module, les compétences professionnelles seront évaluées, soit par une note en pourcentage lorsqu'elles réfèrent à la partie théorique (savoirs), soit par l'utilisation de la mention « Succès » ou « Échec » lorsqu'elles font référence à des compétences professionnelles qui ne se notent pas. Les programmes doivent indiquer clairement les façons d'évaluer pour chaque type d'apprentissage. Le résultat de l'évaluation finale de chacun des modules ainsi que la réussite ou l'échec du module doivent apparaître au bulletin.

## 6. Le préscolaire

### ***Ce que propose la FAE***

Après douze ans d'existence du modèle actuel, l'utilité du secteur de l'enseignement préscolaire n'est plus à démontrer. L'intervention précoce agit positivement sur la réussite éducative des enfants, principalement dans les milieux défavorisés. À ce sujet, dès 1998, les travaux menés par le Groupe de recherche sur les aspects sociaux de la santé et de la prévention (GRASP) établissaient que « [...] les données fiables indiquent que pour réduire l'échec scolaire des enfants issus des milieux pauvres, il faut une stratégie préventive complète et continue. Une telle stratégie peut produire des gains substantiels et durables [...]»<sup>22</sup>.

---

22. GROUPE DE RECHERCHE SUR LES ASPECTS SOCIAUX DE LA SANTÉ ET DE LA PRÉVENTION (GRASP), *Pour aller au-delà des croyances quant à l'égalité des chances de réussite : un bilan de la recherche sur l'intervention préscolaire en milieu défavorisé*, Revue canadienne de psycho-éducation, vol. 27, n° 1, 1998, pp. 75-106.

Dans le mémoire *De l'éducation comme priorité nationale* adopté lors de la rencontre du Conseil fédératif du mois de juin 2008, la FAE énonçait deux revendications afin que « [...] l'État assure pleinement et le plus tôt possible dans le parcours scolaire, l'égalité des chances, afin de favoriser la réussite de toutes et tous, indépendamment de leur condition ou de leur situation physique, psychologique, socio-économique ou socioculturelle.

Conséquemment :

- Rendre accessible l'enseignement préscolaire à mi-temps dès l'âge de trois ans en milieux défavorisés;
- Élargir l'enseignement préscolaire quatre ans à temps complet en milieux défavorisés [...] <sup>23</sup> ».

Ces revendications ont été reprises dans le cadre de la première phase de consultation relative à la plateforme pédagogique.

Afin de favoriser une approche préventive, nous croyons que le préscolaire doit être accessible à mi-temps pour les enfants de quatre ans des milieux plus favorisés.

Le travail effectué par les centres de la petite enfance (CPE) auprès des enfants en général et de ceux issus de milieux défavorisés est important, notamment par la mise en place d'activités d'éveil et de stimulation. Cependant, les enfants issus de milieux défavorisés doivent pouvoir bénéficier de mesures de soutien dispensées dans le cadre de l'enseignement préscolaire. En accédant plus tôt à l'enseignement préscolaire, ces enfants accèdent dans les faits à un environnement permettant l'identification précoce des troubles d'apprentissage ou de comportement. Ces revendications revêtent une pertinence toute particulière à la lecture de *l'Enquête sur la maturité scolaire des enfants montréalais*<sup>24</sup>. Cette enquête démontre que :

- les enfants de familles prestataires de la Sécurité du revenu fréquentent peu les services de garde (principalement pour des raisons économiques);
- pour l'année 2006-2007, parmi les 60 écoles très défavorisées de l'Île de Montréal, 16 n'offrent pas de maternelle quatre ans.

Il ne suffit pas que le *Régime pédagogique* ou que les *Instructions ministérielles* prévoient, à la demande des parents, qu'un enfant de quatre ans issu d'un milieu défavorisé soit admis au préscolaire. En milieu très défavorisé, plus d'une école sur quatre n'offre pas cette possibilité notamment parce que cela requiert de la part des parents une démarche que bien souvent ils sont dans l'incapacité de faire. Enfin, cette mesure n'étant offerte qu'à demi-temps, il est difficile pour plus d'un parent d'organiser son horaire en conséquence.

Les revendications relatives à la fréquentation d'une classe préscolaire ne visent pas à déresponsabiliser les parents des enfants visés par de telles mesures. Au contraire, ces propositions doivent être comprises comme des éléments complémentaires à une intervention plus globale permettant un dépistage précoce et une intervention plus rapide.

---

23. FAE, *De l'éducation comme priorité nationale*, Montréal, 2008, p. 14.

24. AGENCE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX DE MONTRÉAL – DIRECTION DE LA SANTÉ PUBLIQUE, *Enquête sur la maturité scolaire des enfants montréalais – Rapport régional*, Montréal, 2008, pp. 107-108.

À cet effet, le gouvernement du Québec annonçait le 20 mai dernier, la tenue des *Rendez-vous de la solidarité 2009*, une vaste série de consultations nationales, régionales et en ligne, dans le but d'établir les assises du prochain *Plan d'action gouvernemental en matière de lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale*. Si l'enseignement préscolaire peut légitimement prétendre agir positivement sur les enfants issus de milieux défavorisés, il ne peut être considéré comme le seul outil pouvant atteindre cet objectif. La lutte à la pauvreté ne vise pas uniquement à permettre aux femmes et aux hommes qui en sont victimes de vivre dignement, mais aussi aux enfants vivant en milieux défavorisés d'avoir les mêmes chances que celles dont disposent les enfants issus de milieux favorisés.

## **7. La formation des maîtres et la formation continue**

### ***Ce que propose la FAE***

La nature même de la profession enseignante exige de celles et ceux qui la pratiquent, une capacité à imaginer et à mettre en application des pratiques pédagogiques variées. Toutefois, cette habileté ne doit pas atrophier la maîtrise des connaissances. Le sentiment de compétence est intimement lié à la capacité d'une enseignante ou un enseignant à faire appel aux contenus notionnels. Il ne s'agit pas d'enseigner uniquement en utilisant une multitude d'approches pédagogiques, encore faut-il enseigner quelque chose. C'est pourquoi la formation des maîtres doit d'abord s'attarder de manière toute particulière à la maîtrise des connaissances puis à l'acquisition de notions et d'approches pédagogiques multiples. De plus, le MELS doit redéfinir le concept même du référentiel de compétences utilisé actuellement dans la formation des maîtres. À ce titre, le ministère doit s'assurer que la formation des maîtres protège et respecte l'autonomie professionnelle du personnel enseignant.

De même, la formation continue des enseignantes et enseignants constitue une mesure pour suivre l'évolution des connaissances, des nouvelles recherches et des développements au niveau de la pédagogie. Actuellement, les administrations scolaires présentent la formation continue du personnel enseignant comme « la » solution aux problèmes vécus par les enseignantes et enseignants dans le cadre de la mise en place de la réforme. Au contraire, la formation continue doit être reconnue comme un développement professionnel. Toutefois, il est essentiel que celle-ci s'inscrive dans le cadre d'une démarche qui prend en compte les besoins de formation exprimés, la démarche professionnelle et l'expertise des enseignantes et enseignants. Le perfectionnement offert par les commissions scolaires doit donc se faire de façon volontaire, à partir des besoins identifiés par le personnel enseignant et, le tout, dans le respect de l'autonomie professionnelle.

## Conclusion

Après la lecture de ce document, toutes et tous seront à même de mesurer tout le chemin que la FAE a parcouru depuis sa fondation. Et ce chemin, nous l'avons parcouru tous ensemble, comme l'a amplement démontré la participation enthousiaste et nombreuse des enseignantes et enseignants membres des syndicats affiliés à la FAE au processus de consultation qui a permis la réalisation de la plateforme pédagogique. Aucun sujet, aucun secteur, aucun problème n'ont été laissés de côté par cette consultation inédite, tant par son ampleur que par les discussions qu'elle a suscitées et qu'elle ne manquera pas encore de susciter. Comment pourrait-il en être autrement : c'est la première fois que le personnel enseignant du Québec peut exprimer, avec autant de clarté que de volonté, ses visions de l'éducation et ses pratiques professionnelles au quotidien.

De l'autonomie professionnelle au programme de formation des jeunes, en passant par l'évaluation des apprentissages et l'éducation des adultes, la plateforme pédagogique de la FAE est une réponse exhaustive, cohérente et flexible, autant au fiasco de la réforme qu'aux problèmes qui affligent le système d'éducation québécois. Reflet de la volonté des membres des syndicats affiliés à la FAE parce que faite par eux et pour eux, notre plateforme pédagogique constitue une alternative applicable par ses origines ancrées dans les pratiques. De plus, parce qu'elle est étrangère aux dogmes et à la pédagogie imposés par la réforme, elle possède la capacité d'évoluer donc de tenir compte des besoins des élèves et des enseignantes et enseignants.

Le « parcours du combattant » qu'a été la réalisation de la plateforme ne doit pas être considéré comme une fin en soi, mais bien comme le point de départ de notre volonté de se réappropriier l'école. Nous en avons l'obligation et même l'ardente obligation parce qu'**une autre école est possible!**

## Annexe 1

### Les 32 orientations issues des deux phases de consultation portant sur la plateforme pédagogique

- Orientation 1** Les compétences professionnelles doivent demeurer inscrites dans les programmes de formation de la formation professionnelle.
- Orientation 2** Tout programme visant l'insertion sur le marché du travail doit relever uniquement du MELS.
- Orientation 3** Le MELS élabore un bulletin avec une forme et un contenu uniques pour chacun des secteurs, soit le préscolaire, le primaire, le secondaire et l'EDA et la FP ainsi que pour l'accueil, l'adaptation scolaire, l'alphabétisation, la francisation et l'intégration socioprofessionnelle. Le bulletin spécifique à l'adaptation scolaire, qui pourra prendre différentes formes, doit tenir compte du type de difficulté qu'éprouvent les élèves.
- Orientation 4** Le redoublement, accompagné de services de soutien, peut être autorisé plus d'une fois pour les élèves pouvant bénéficier positivement d'une telle mesure, et cela, pour chacun des niveaux.
- Pour certains élèves, le recours à un deuxième redoublement sera remplacé par la fréquentation d'une classe spécialisée adaptée à leurs besoins. Cependant, les élèves présentant deux ans de retard dans leurs apprentissages doivent avoir accès automatiquement à une classe spécialisée.
- Orientation 5** La décision du redoublement ou de la fréquentation d'une classe spécialisée devrait être prise par l'enseignante ou enseignant soutenu par l'équipe multidisciplinaire composée de personnel enseignant, professionnel et de soutien en service direct auprès des élèves concernés.
- Orientation 6** Le MELS a la responsabilité d'établir les règles de passage du primaire au secondaire et du secondaire à la formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé.
- Orientation 7** Le nombre de reprises des évaluations à l'EDA et à la FP doit être limité de la façon suivante :
- Une seule reprise possible à la FP;
  - Un maximum de deux reprises à l'EDA.
- Orientation 8** Le préscolaire devrait être un service offert à demi-temps pour les enfants de trois ans issus de milieux défavorisés.

- Orientation 9** Le préscolaire devrait être un service offert à temps plein pour les enfants de quatre ans issus de milieux défavorisés.
- Orientation 10** Le préscolaire devrait être accessible à temps partiel pour les enfants de quatre ans issus de milieux plus favorisés.
- Orientation 11** La différenciation pédagogique et l'adaptation de l'évaluation qui se traduit par un bulletin adapté ne sont pas des services de soutien pour les élèves HDAA intégrés à la classe régulière.
- Orientation 12** Des services complémentaires suffisants et adéquats doivent être mis en place à l'EDA et au secteur de l'accueil incluant notamment des mesures de soutien linguistique pour les élèves intégrant la classe régulière.
- Orientation 13** La note en pourcentage doit être utilisée pour l'évaluation des connaissances et des savoir-faire, et ce, dans tous les secteurs d'enseignement à l'exception de l'éducation préscolaire, des classes d'accueil et, au choix, pour les classes d'élèves HDAA qui incluent le parcours de formation axée sur l'emploi.
- Au préscolaire et dans les classes d'accueil, le degré de maîtrise de l'ensemble des apprentissages doit être évalué par une cote. Enfin, les savoir-être doivent être évalués par le biais d'une cote.
- Orientation 14** Une compétence doit être considérée comme un savoir-faire. La réussite de celui-ci implique que l'élève maîtrise préalablement les connaissances qui y sont associées.
- Orientation 15** La réussite de l'ensemble des objectifs scolaires (savoir, savoir-faire, savoir-être) étant dépendante *a priori* de l'intégration des savoirs, les programmes de formation doivent être centrés sur les connaissances et doivent inclure, lorsque cela est requis, le développement des savoir-faire et des savoir-être.
- Orientation 16** Le contenu et l'évaluation des apprentissages prévus dans les programmes doivent être annualisés.
- Orientation 17** Tout au long de l'année, du cours, du module ou à la fin de l'année scolaire, l'évaluation des apprentissages doit tenir compte de la place qu'occupent les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être dans les programmes de formation.
- Orientation 18** À la FP, les compétences professionnelles peuvent être évaluées ou appréciées tout au long du module et à la fin de celui-ci.
- Orientation 19** Pour chaque matière, les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être devant faire l'objet d'un apprentissage de la part de l'élève doivent être précisés et énoncés clairement.

- Orientation 20** Pour la plupart des matières, l'évaluation des apprentissages doit générer un seul résultat global.
- Orientation 21** Au préscolaire, le degré de maîtrise des savoir-faire et des savoir-être doit être évalué par le biais d'une cote.
- Orientation 22** À la formation professionnelle, le relevé de notes doit mentionner la réussite ou l'échec du module.
- Orientation 23** Les enseignantes et enseignants doivent pouvoir utiliser l'évaluation différenciée dans les classes d'adaptation scolaire, d'accueil, d'alphabétisation, de francisation et d'intégration socioprofessionnelle.
- Orientation 24** Pour déterminer si l'élève passe à un niveau supérieur, il doit atteindre un seuil minimal de réussite. En tenant compte de chacun des secteurs, ce seuil minimal de réussite s'établit à partir de la maîtrise minimale attendue des apprentissages.
- Orientation 25** Au secteur de la formation générale des jeunes, le bulletin de fin d'année doit contenir les résultats des étapes antérieures.
- Orientation 26** Au secteur de la formation générale des jeunes, le bulletin de fin d'année doit contenir la décision du personnel enseignant concerné, quant au redoublement ou à la fréquentation d'une classe spécialisée ou à la promotion de l'élève.
- Orientation 27** À l'éducation des adultes, le relevé de notes doit faire état des équivalences ou des résultats obtenus dans les cours suivis à la formation générale des jeunes.
- Orientation 28** À l'éducation des adultes, les enseignantes et enseignants doivent pouvoir obtenir une copie du relevé de notes de chacun de leurs élèves.
- Orientation 29** À la formation professionnelle, le résultat de l'évaluation finale de chacun des modules doit apparaître au relevé de notes.
- Orientation 30** Dans les cas où l'inscription d'une moyenne s'applique, le bulletin doit contenir une seule moyenne de groupe par matière.
- Orientation 31** La moyenne de groupe doit être constituée des résultats de tous les élèves du groupe.
- Orientation 32** Dans le cas des groupes à plus d'une année d'études pour lesquels une moyenne est inscrite au bulletin, cette dernière doit être établie selon chaque niveau.











[www.lafae.qc.ca](http://www.lafae.qc.ca)

Conception et réalisation : Parvis communications