

Mémoire pour une politique de réussite éducative

Viser juste pour atteindre la cible

Mémoire présenté au ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES)

Par la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE-CSQ)

14 novembre 2016

 **Fédération
des syndicats
de l'enseignement (CSQ)**

Enseigner, c'est s'engager de **A à Z.**

La Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE-CSQ) est la plus importante organisation d'enseignantes et d'enseignants de commissions scolaires du Québec. Elle représente plus de 65 000 enseignantes et enseignants à tous les secteurs d'enseignement, tant au préscolaire, au primaire et au secondaire qu'à la formation professionnelle et à l'éducation des adultes.

Elle est affiliée à la Centrale des syndicats du Québec.

Table des matières

Introduction	1
1. Services aux élèves	2
2. Composition de la classe.....	5
3. Profession enseignante, autonomie et valorisation	8
4. Complexité et alourdissement de la tâche et leurs effets	14
5. Gestion axée sur les résultats (GAR)	16
6. Curriculum de base	18
7. Maternelle 4 ans	23
8. Formation générale des adultes (FGA)	25
9. Formation professionnelle (FP)	27
Conclusion	30
Liste complète des recommandations	31
Bibliographie	34
Annexe – Compléments d'information.....	38

Introduction

Les pistes d'action soumises à réflexion dans le cadre de cette consultation ont le mérite de soulever plusieurs idées porteuses, mais elles demeurent fragmentaires. Aux yeux de la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE-CSQ), un certain nombre d'enjeux, parfois négligés, sont pourtant déterminants pour la réussite éducative dans les écoles du Québec. Parmi ces facteurs, on trouve en particulier :

- **Les services aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA) et à risque.** La précocité, la suffisance et l'à-propos : nous savons comment mettre fin au cumul de retards dans les acquis de nos élèves.
- **La composition de la classe.** Pour agir, il faut d'abord comprendre les facteurs qui l'influencent et ses conséquences sur les conditions d'apprentissage, sur la réussite, mais aussi sur l'égalité des chances. Il faut ensuite passer de la parole aux actes.
- **L'autonomie professionnelle des enseignantes et enseignants.** En apparence relativement éloignée des thèmes de cette consultation, elle soulève pourtant des enjeux concrets pour le fonctionnement de l'école et la réussite éducative.
- **L'alourdissement de la tâche du personnel enseignant.** Il a évidemment des conséquences sur les conditions d'exercice, mais aussi directement sur les conditions d'apprentissage, puisque le temps disponible pour les élèves est limité.
- **La gestion axée sur les résultats (GAR).** Certaines dérives qui y sont associées accaparent une énergie et des ressources qui seraient cruciales ailleurs tout en détournant l'attention des apprentissages durables et de la réussite véritable.
- **Le curriculum de base.** Il est évident que différents facteurs ont éloigné l'école québécoise de l'intention initiale de « remettre l'accent sur l'essentiel » découlant des États généraux de 1995-1996, y compris dans l'évaluation des apprentissages.
- **La maternelle 4 ans.** Il est important d'agir en amont auprès des enfants les plus vulnérables, dans une perspective de prévention et d'égalité des chances, en favorisant une expérience éducative de qualité et respectant leur développement.
- **La formation générale des adultes (FGA).** Ce secteur d'enseignement apparaît encore comme un grand négligé en éducation, affectant de façon majeure sa capacité à répondre adéquatement aux besoins très significatifs des élèves qui s'y trouvent.
- **La formation professionnelle (FP).** Ce secteur prometteur pourrait être l'un des fers de lance du réseau, à condition de travailler sur l'accessibilité aux services et sur la valeur réelle qu'on associe aux diplômes auxquels il mène.

Dans chaque section, nos observations seront suivies d'un tableau grisé présentant le sommaire de nos recommandations.

1. Services aux élèves^A

Nous croyons que le système d'éducation du Québec doit vivre un changement significatif de perspective, voire de paradigme, au chapitre des services aux élèves. Il faut revenir, en toute simplicité, à la motivation fondamentale qui devrait nous guider : savoir à la fin de chaque année que tous les services pertinents ont été mis en œuvre, en quantité et au moment appropriés, pour que l'élève éprouvant des difficultés atteigne les acquis réellement prévus pour l'année en cours et ne cumule aucun retard durable dans ses apprentissages reporté sur les années suivantes, et pour que l'élève ayant un trouble ou un handicap puisse progresser au meilleur de ses capacités.

Il est indéniable que nous avons dans nos classes des élèves ayant cumulé plusieurs années de retard et ayant toutefois progressé dans leur cheminement comme si de rien n'était, sans l'appui nécessaire pour le combler. Or, le non-redoublement tel qu'il se pratique avec succès dans certains pays y est accompagné d'une stratégie soutenue de soutien direct à l'élève en difficulté. Il faut être certain que tout retard ne découle pas d'un manque dans les services, que ce soit en précocité, en rapidité, en quantité ou en pertinence (FSE, 2009). À ce chapitre, il ne faut pas que la responsabilité en incombe aux enseignantes et enseignants, des pédagogues généralistes.

Les élèves HDAA¹. De 1999-2000 à 2014-2015, le nombre d'élèves HDAA pour l'ensemble du réseau est passé de 132 538 à 200 746 (+51,5 %). Au public, cela signifie une proportion record de 21,4 %. Le nombre d'élèves handicapés a triplé entre 2001-2002 et 2013-2014, passant de 16 080 à 48 637 (ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche [MEESR], 2015b, *Étude des crédits 2015-2016*; Accès à l'information 16310/15-262). Or, les services n'ont pas progressé au même rythme.

En fait, la proportion d'élèves intégrés en classe ordinaire a crû rapidement jusqu'à aujourd'hui, tandis que le nombre d'élèves non intégrés est demeuré stable depuis, autour de 58 000. Malgré la croissance radicale du nombre d'élèves HDAA, leur présence en classe spéciale a stagné. En somme, ce sont les classes ordinaires qui absorbent l'essentiel de cette croissance, ayant accueilli près de 70 000 élèves HDAA de plus dans un réseau dont les effectifs ont simultanément diminué d'environ 160 000, sans compter les élèves inscrits dans des projets particuliers.

Les pratiques de redoublement ont évolué elles aussi : la proportion d'élèves en retard au primaire et à l'arrivée au secondaire a été divisée par deux ou trois. Ces statistiques en apparence positives illustrent-elles un plus grand succès ou le cheminement, d'une année à l'autre, d'élèves n'ayant pas les acquis de l'année précédente?

Repérage et intervention. Le dépistage précoce est primordial, dans la mesure où il va de pair avec l'action, une fois l'évaluation des besoins et des capacités effectuée. On n'insistera jamais trop sur la nécessité d'avoir le personnel en nombre suffisant pour

¹ **Pour obtenir notre analyse complète :**
FÉDÉRATION DES SYNDICATS DE L'ENSEIGNEMENT (2016). *Les projets particuliers à l'école publique en contexte de concurrence scolaire : un état des lieux*, Note de recherche, [En ligne], 97 p. [lafse.org/publications/autres-publications/].

soutenir l'élève en amont, par un dépistage soutenu dans le temps, puis par une prise en charge rapide et continue. Ce processus devrait être mis en place dès le préscolaire (4 et 5 ans) et le 1^{er} cycle du primaire, puis tout au long du parcours scolaire. Ajoutons, puisque le débat revient parfois sur la question, qu'il ne s'agit pas d'étiqueter l'enfant et de lui imposer un carcan rigide, mais simplement de savoir comment l'aider.

La limite est largement dépassée : les classes débordent d'élèves avec des plans d'intervention exigeant des adaptations et des modifications de toutes sortes, en plus des multiples difficultés spécifiques à chaque élève (Jeanson, 2015). Cette situation entraîne une complexification et un alourdissement majeurs de la tâche, et un conflit éthique chez le personnel enseignant : le sentiment de ne pas en faire assez, de ne pas être à la hauteur. Ce malaise est alimenté par des pressions récurrentes de l'administration scolaire pour suivre des formations afin de compenser les lacunes du système et ajuster son enseignement à chaque élève, quelles que soient ses difficultés.

Cette augmentation de la charge de travail doit être prise en compte et mener à des aménagements. En effet, sans l'ajout de ressources enseignantes, professionnelles et de soutien à cet effet, et le dégagement de temps de concertation, il sera impossible de faire un dépistage et une intervention rapides et suffisants.

À l'heure actuelle, les enseignantes et enseignants doivent se battre pour obtenir des services pour leurs élèves, n'en obtiennent que pour certains et, dans la majorité des cas, ces services demeurent insuffisants à cause du sous-financement récurrent. Quand on connaît la petite taille de l'équipe du Ministère chargée en 2014-2015 de valider les 10 399 demandes appuyées et transmises par les commissions scolaires, on ne s'étonne pas que 18,4 % d'entre elles aient été rejetées (Accès à l'information 16310/16-44) ni que les acceptations reviennent souvent tardivement.

De nombreux élèves HDAA sont donc laissés à eux-mêmes, comme le disait la Protectrice du citoyen dans son rapport 2014-2015 (p. 8) :

Il est par ailleurs nécessaire de mesurer les répercussions d'un sous-investissement là où les besoins sont pourtant criants. Je constate, avec déception, que des dossiers majeurs ne sont pas sur l'écran radar des pouvoirs publics, alors qu'ils sont lourds de conséquences sociales et économiques. [...] Il en va de même en matière d'éducation, où les services devraient être mieux adaptés aux besoins des élèves en difficulté, notamment ceux qui présentent un trouble du spectre de l'autisme.

Approche de financement. Le gouvernement ayant effectué des compressions majeures en éducation et démontré un détachement navrant quant au sort des élèves plus vulnérables, le fait qu'il oriente ses réflexions sur des modalités de calcul financier sur une question aussi capitale que les services aux élèves vulnérables laisse perplexe. Non seulement cela soulève la possibilité de nouvelles coupes noyées dans la complexité des méandres budgétaires, mais il faudrait déjà que les sommes soient suffisantes pour aider tous les élèves qui en ont un réel besoin. Ce n'est pas le cas.

Rappelons à nouveau que le Ministère refuse de valider plusieurs dossiers d'élèves que les commissions scolaires ont pourtant déjà entérinés ou le fait trop tardivement, en fin

d'année. Ce faisant, il manifeste ce que nous devons qualifier d'aveuglement volontaire quant au sous-financement de ces services et quant à l'alourdissement de la tâche du personnel enseignant et des autres intervenants en milieu scolaire associés à tout le travail menant à la reconnaissance officielle des besoins d'un élève.

Il faut poser la bonne question : chaque enfant éprouvant une difficulté significative reçoit-il un service rapide et suffisant pouvant lui permettre de progresser dans ses apprentissages selon son plein potentiel? Malheureusement, non. Tant qu'on ne se sera pas assuré de prendre acte de l'état de la situation, d'offrir les ressources cohérentes avec les besoins et de les répartir adéquatement, toute spéculation sur des modalités de calcul restera un exercice cosmétique.

L'expertise sur les besoins locaux. Les enseignantes et enseignants sont en première ligne : leur avis devrait être central pour déterminer les besoins et non pas pour leur faire porter presque à eux seuls la responsabilité du soutien aux élèves HDAA. Faire réussir l'élève et l'amener à réaliser son plein potentiel est l'affaire de toute une équipe éducative incluant le milieu familial : ce n'est assurément pas l'apanage de l'enseignante ou de l'enseignant.

Les milieux ont à leur disposition des comités « commissions » et des comités « écoles » qui occupent une place privilégiée et stratégique pour établir les besoins en fonction de chaque établissement. Ils connaissent bien les élèves et leurs besoins, puisqu'ils les côtoient au quotidien et bien souvent pendant plusieurs années. Il faut donc accorder un pouvoir décisionnel à ces comités afin d'analyser les besoins et de veiller à la répartition des sommes. À ce chapitre, il faut donner une voix prépondérante aux enseignantes et enseignants dans les choix locaux.

Nos propositions visent à transformer notre capacité à faire atteindre réellement les acquis attendus au fur et à mesure de la progression de l'élève.

Recommandation 1

Garantir systématiquement et rapidement, dès le préscolaire, les services nécessaires en matière de prévention, de dépistage et d'intervention auprès de chaque élève HDAA ou ayant des besoins particuliers.

Recommandation 2

Assurer la continuité et la disponibilité des ressources d'aide à l'élève afin que ces services soient réels, pertinents et suffisants en engageant davantage de personnel enseignant, professionnel et de soutien, notamment pour l'ouverture de classes spécialisées et transitoires, et en assurant le transfert des dossiers.

Recommandation 3

Améliorer les conditions d'enseignement et d'apprentissage pour un meilleur soutien dans la classe, notamment en dégageant du temps à cet effet pour le personnel enseignant, en pondérant les élèves ayant un trouble du comportement et en diminuant la taille des classes spéciales, des classes d'accueil et au niveau secondaire.

Recommandation 4

Assurer des balises et des limites à l'intégration des élèves HDAA dans la classe ordinaire, garantir l'évaluation des besoins et des capacités de l'élève prévue à la loi et définir la notion de contrainte excessive.

2. Composition de la classe^B

En contexte de quasi-marché scolaire, le réseau public subit depuis plusieurs années une double contrainte ayant un impact majeur sur la composition de la classe. Ce cercle vicieux, dont la pression s'est nettement accélérée dans la dernière décennie, découle de l'avènement d'un double standard, d'un double discours : les avantages tant vantés de l'inclusion et de la diversité valent pour intégrer des élèves vulnérables dans la classe ordinaire, pas pour y conserver les élèves plus favorisés culturellement.

Comme le montre le tableau suivant, plus de la moitié des élèves ont désormais quitté la classe ordinaire dans la majorité des milieux scolaires, un phénomène dont les répercussions sur les conditions d'apprentissage et l'égalité des chances sont majeures.

Portrait d'ensemble	
<ul style="list-style-type: none">• Au Québec, en 1970-1971, 5 % des élèves fréquentent le secondaire privé.• En 2012-2013, pour l'ensemble du Québec :<ul style="list-style-type: none">- 21 % des élèves fréquentent le secondaire privé;- 17 % sont inscrits dans des projets particuliers au public nécessitant une autorisation du ministre (PEI, programmes officiels sports/arts-études);- Plusieurs sont inscrits dans d'autres projets qui ne sont pas comptabilisés de manière centralisée.	<ul style="list-style-type: none">• Huit enfants francophones sur dix vivent sur le territoire de trente commissions scolaires. En moyenne, 26 % d'entre eux fréquentent déjà le secondaire privé en 2009 :<ul style="list-style-type: none">- 42 % dans une commission scolaire de Québec;- 39 % dans une commission scolaire de Montréal;- 36 % dans une commission scolaire de la Montérégie;- 35 % dans une commission scolaire de l'Estrie;- 28 % dans la Commission scolaire de Laval;- 27 % dans une commission scolaire du Bas-Saint-Laurent.

L'absence de ces élèves plus favorisés diminue la performance des autres, compte tenu de l'absence d'émulation. Les écoles publiques sont donc incitées à mettre sur pied des projets sélectifs. Entre 1998 et 2010, le nombre de projets particuliers a doublé, et cette croissance se poursuit. Dans plusieurs cas, il y a sélection qui mène presque toujours à la division socioéconomique des élèves.

Les recherches se multiplient, y compris au Québec, et renouvellent le débat, notamment sur la composition des groupes. Marcotte-Fournier (2015) apporte un éclairage neuf : ayant démontré la concentration des élèves vulnérables dans la classe ordinaire, il a mesuré, à caractéristiques individuelles semblables, un effet négatif sur leurs résultats aux examens :

[...] une ségrégation selon le niveau socioéconomique et selon les habiletés scolaires s'opère parmi les groupes-classes à l'étude. Alors que plusieurs mesures compensatoires visent à améliorer le sort des élèves plus vulnérables sur le plan de la réussite scolaire, dont les élèves issus de milieux défavorisés et ceux ayant une cote EHDAA, nos résultats révèlent qu'une part importante de ces élèves sont scolarisés dans des groupes-classes dont la composition ne favorise pas leur réussite scolaire.

Une équipe de l'Université de Montréal est arrivée aux mêmes constats : à caractéristiques égales, les élèves du public ont cinq fois moins de chances que ceux

du privé d'obtenir leur diplôme et ceux des écoles publiques défavorisées, six fois moins (Lapointe, Archambault et Chouinard, 2008). Il s'agit là d'un effet direct associé à la composition de la classe, qui génère l'écart aux examens entre le réseau privé et le réseau public, et alimente ainsi les perceptions sociales qui en découlent ensuite.

Pourtant, les résultats les plus actuels de la littérature scientifique canadienne et internationale démontrent que ces écarts au chapitre de la diplomation et des résultats aux examens ne sont causés ni par les ressources ni par les pratiques des établissements : « Ces différences [sont] systématiquement imputables à deux facteurs : les élèves [du privé] étaient plus susceptibles d'avoir des caractéristiques socioéconomiques positivement associées au succès scolaire et d'avoir des pairs dont les parents avaient fait des études universitaires. » (Frenette et Chan, 2015 : 7)

Plus encore, la concurrence scolaire n'améliore même pas l'efficacité du système. En Europe, aux États-Unis et au Québec, de nombreux travaux rigoureux ont démontré que les milieux scolaires plus hiérarchisés sont globalement moins performants. Les politiques proconcurrence ont fait chuter la réussite aux tests PISA dans certains pays, tout en augmentant les inégalités sociales : « Parmi les systèmes d'éducation affichant une performance supérieure à [la moyenne] et des inégalités socioéconomiques [inférieures], aucun ne présente une différenciation élevée des élèves. » (OCDE, 2011)

Autrement dit, dans ces conditions, les élèves plus défavorisés performant encore moins : on revient à l'époque où l'origine sociale déterminait l'avenir des enfants, à l'école et pour la vie. Comme le démontre le Conseil supérieur de l'éducation (2016), en séparant les élèves plus favorisés des plus vulnérables, cela a pour effet de déséquilibrer les écoles et les classes, ce qui nuit en fait à la performance du système québécois dans son ensemble, qui est devenu le plus inéquitable, de loin, au Canada.

Dans la même lignée, selon un comité d'experts, favoriser l'hétérogénéité des classes et des établissements scolaires constitue un moyen peu coûteux d'améliorer l'efficacité du système scolaire, tandis que le placement sélectif des élèves entraîne au contraire des coûts dus à la concentration d'élèves à risque dans les mêmes groupes (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2014).

Soulignons pour terminer que la situation actuelle nous éloigne d'une visée fondamentale retenue par le ministère de l'Éducation à la suite des États généraux de 1995-1996 : recentrer l'école québécoise sur l'essentiel. Dans des classes ordinaires débordées comme dans de nombreux projets particuliers, l'accent n'est pas mis sur la mission d'instruction et sur l'approfondissement des matières.

N'existe-t-il pas plusieurs moyens d'organiser l'école différemment de façon à assurer la mixité si nécessaire à la réussite de toutes et tous, dans un environnement stimulant favorisant aussi l'atteinte du plein potentiel?

Nos propositions visent à rééquilibrer les groupes et les écoles, milieux de vie et d'apprentissage, et à remettre l'accent sur l'essentiel.

Recommandation 5

Abolir le financement public des écoles privées tout en assurant l'intégration des élèves et du personnel de ces écoles privées au réseau public d'éducation, le cas échéant.

Recommandation 6

Réinvestir massivement en éducation afin d'offrir à toutes et tous des conditions d'apprentissage équitables dans un milieu scolaire stimulant et d'améliorer l'image de l'école publique, en particulier celle de la classe ordinaire.

Recommandation 7

Adopter une politique gouvernementale visant à baliser les projets particuliers pour assurer la mixité et l'équité, notamment par le biais de l'organisation scolaire et d'une meilleure gouvernance nationale et locale.

3. Profession enseignante, autonomie et valorisation

Des moyens pour valoriser la profession. En 2012 puis en 2013, la FSE-CSQ a consulté 6 000 enseignantes et enseignants sur l'autonomie professionnelle et 1 600 autres sur la valorisation de la profession. Les résultats révèlent que trois facteurs les valorisent particulièrement : la progression et la réussite des élèves, la qualité de la relation et des contacts humains avec les élèves ainsi que la reconnaissance et l'appui des parents, de la direction et des collègues. Selon les enseignantes et enseignants, les moyens qui accroîtraient particulièrement cette valorisation sont les suivants :

- Une reconnaissance accrue de leur expertise et de leur autonomie par la direction. Cette reconnaissance devrait se manifester également de la part des parents, des élèves, des médias et de la population en général;
- L'amélioration significative de leurs conditions d'exercice, notamment par une augmentation du temps disponible pour l'exécution des différentes tâches;
- L'amélioration de la collaboration au sein de l'équipe-école dans le travail quotidien et du soutien entre collègues, entre autres avec les nouvelles et nouveaux.

Par ailleurs, les enseignantes et enseignants rappellent qu'ils sont des experts de la pédagogie appliquée : des spécialistes de l'apprentissage, des programmes, de l'évaluation, des besoins des élèves et de la gestion de classe. Ils considèrent que cette expertise n'est pas toujours reconnue. Pour la faire reconnaître et faire respecter leur autonomie professionnelle, ils ont indiqué qu'il fallait :

- Exercer un meilleur contrôle sur leur tâche et sur l'organisation de leur travail, entre autres durant les journées pédagogiques. Le contrôle et le manque de confiance de certaines directions sont jugés démobilisants et « déprofessionnalisants »;
- Comme prévu dans les encadrements existants, ne pas leur imposer des approches, des méthodes, des formations ou des tâches éloignées de l'enseignement. Leur avis doit être pris en compte pour chaque décision touchant l'enseignement;
- Faire disparaître les cibles chiffrées, les conventions de gestion et l'approche client, qui exercent une pression inutile et déshumanisent l'exercice de la profession;
- Faire respecter leur jugement professionnel quant à leurs choix pédagogiques et à l'évaluation des élèves. À ce sujet, des approches pédagogiques sont parfois imposées sans tenir compte de l'avis professionnel de l'enseignante ou de l'enseignant. Après être passé au paradigme de « l'accompagnateur » avec la réforme, on semble depuis vouloir passer à celui du technicien applicateur de méthodes choisies pour lui. Du côté de l'évaluation, la GAR a accru la pression sur le personnel enseignant pour augmenter certaines notes.

Enfin, les enseignantes et enseignants considèrent que l'équipe enseignante doit être au cœur de l'organisation de l'école. Le fait d'être des acteurs clés dans la prise de décisions renforce le sentiment de compétence. Pour consolider ce rôle, les enseignantes et

enseignants souhaitent être consultés et écoutés avant tout changement touchant l'enseignement ou l'organisation de l'école. Ils doivent être au cœur de ces décisions.

Or, depuis plusieurs années, des directions d'école et des commissions scolaires ont nui à cette implication en réduisant le pouvoir d'élaboration d'une proposition, prévu à l'article 89 de la Loi sur l'instruction publique (LIP), à un rôle se rapprochant d'une consultation. Même lorsque l'on constate une opposition complète de la part du personnel enseignant pour des considérations pédagogiques, il n'est pas rare que la direction fasse fi de cette opposition et soumette tout de même ses propres propositions pour approbation au conseil d'établissement.

D'ailleurs, il faut réaffirmer clairement, comme inscrit dans la Politique d'évaluation des apprentissages, que « l'évaluation des apprentissages doit reposer sur le jugement professionnel de l'enseignant ». Pour le personnel enseignant, ce jugement s'exerce pour la planification, le choix des méthodes, des outils et du moment choisi, ainsi que dans les décisions et les communications qui en découlent.

De plus, il est nécessaire que le personnel enseignant ait plus de temps pour participer activement à toutes les facettes de la vie de l'école. Le fait de réfléchir, de s'informer et de se préparer aux différentes rencontres contribue à l'efficacité du fonctionnement de l'école. Enfin, il est important qu'il soit réellement appuyé par la direction sur le plan pédagogique, non pas dans le but de le surveiller, mais plutôt de le soutenir.

Sur l'ensemble de ces questions, on ne doit pas oublier les leçons tirées de la réforme du curriculum. Une des visées initiales issues des États généraux de 1995-1996 et retenues par le gouvernement à l'époque était de redonner aux enseignantes et enseignants la place qui leur revient dans leur espace professionnel. Est-ce le cas?

Avec ce qui est devenu de manière surprenante le « nouveau pédagogique », on a déployé, du haut vers le bas, une énergie immense consacrée à promouvoir des pratiques pédagogiques qui sont, aujourd'hui, loin d'être considérées par la recherche comme les méthodes les plus probantes. Les pressions alors vécues dans les écoles contredisaient l'autonomie professionnelle du personnel enseignant dans le libre choix des approches qu'il juge appropriées à son contexte. Celui-ci a vécu une profonde contradiction entre son jugement professionnel, fondé sur l'expertise terrain, et les pressions en faveur d'une pratique spécifique, voire une contradiction entre son adhésion théorique à certains principes et les contraintes de son contexte de classe.

S'il y a un enseignement à retenir, c'est que, pour tout changement, en particulier sur des questions pratiques, il est crucial de rechercher et d'écouter l'avis des praticiens. Selon un principe relevé dans la recherche sur la gestion des systèmes scolaires, un changement de cet ordre se fait ni en ne s'imposant ni en ne portant un jugement de valeur sur les pratiques. Comme le soulignent plusieurs études, le sentiment de sa propre capacité est primordial. Or, il est intimement lié à l'autonomie et à la valorisation.

Une profession déjà suffisamment encadrée. La profession enseignante est, au Québec, une profession parmi les plus encadrées. Il existe déjà des mécanismes de

surveillance, de plainte, de gestion des processus disciplinaires, de contrôle de la compétence et de développement professionnel. Comme l'affirmait l'Office des professions du Québec (2002), l'enseignement est une profession déjà bien encadrée, le public est protégé et, par conséquent, il n'est pas nécessaire de créer un tel ordre. Ce constat avait aussi été fait en 1996, alors que les États généraux sur l'éducation concluaient leurs travaux en rejetant un tel ordre. En 2004, ce sont plus de 54 000 enseignantes et enseignants de la FSE-CSQ et de l'Association provinciale des enseignantes et enseignants du Québec (APEQ) qui ont voté contre cette idée dans une proportion de 95 %. En somme, le plus important forum des 30 dernières années sur l'éducation au Québec, l'organisme responsable des ordres professionnels et les enseignantes et enseignants ne jugent pas pertinent un ordre professionnel.

Rappelons les mécanismes en place pour encadrer la profession, incluant les ajouts qui ont suivi les recommandations de l'Office des professions. Il existe au Québec plusieurs mécanismes de surveillance professionnelle. Ainsi, la LIP prévoit la possibilité pour toute personne de déposer une plainte pour une faute grave commise dans l'exercice de ses fonctions ou pour un acte dérogatoire à l'honneur ou à la dignité de la profession enseignante. Le ministre peut alors mettre en place un comité d'enquête, présidé par un membre du barreau. Deux autres membres proviennent du milieu scolaire. À la suite des recommandations de ce comité, le ministre dispose de pouvoirs très importants : suspendre, révoquer ou maintenir sous conditions une autorisation d'enseigner.

De plus, comme le recommandait l'Office des professions, la LIP encadre de manière stricte tout ce qui touche les antécédents judiciaires des enseignantes et enseignants depuis 2005. Elle donne divers pouvoirs au ministre en place (articles 25.1 à 35) et aux commissions scolaires (articles 258.1 à 261.0.7), qui doivent vérifier les antécédents judiciaires avant l'embauche de personnes appelées à œuvrer auprès d'élèves mineurs ou à être régulièrement en contact avec eux et s'assurer que leurs antécédents judiciaires n'ont pas de lien avec les fonctions susceptibles de leur être confiées.

Ensuite, des règles strictes ont été mises en place afin de surveiller l'évolution des dossiers d'antécédents judiciaires des enseignantes et enseignants lorsqu'ils détiennent une autorisation d'enseigner. En premier lieu, le ministre peut exiger, dans certaines circonstances, d'obtenir une déclaration d'antécédents judiciaires. De plus, la ou le titulaire d'une autorisation d'enseigner est tenu d'informer le ministre et sa commission scolaire de tout changement relatif à ses antécédents judiciaires dans les dix jours.

Enfin, la LIP prévoit (articles 26 à 33 et 34.4) qu'un comité d'enquête est mis en place lorsque la ou le titulaire d'une autorisation d'enseigner fait l'objet d'une accusation encore pendante pour une infraction criminelle ou pénale au Canada qui, de l'avis du ministre, a un lien avec la profession enseignante. Cette modification à la LIP s'ajoute aux encadrements légaux qui étaient déjà présents. Encore une fois, à la suite des recommandations de ce comité, le ministre peut suspendre, révoquer ou maintenir sous conditions une autorisation d'enseigner.

De plus, la LIP a été modifiée en 2008 pour qu'il y ait, dans chaque commission scolaire, un protecteur de l'élève responsable de réexaminer les plaintes d'élèves ou de

parents lorsque ceux-ci sont insatisfaits de l'examen ou du résultat de ces dernières. Ce processus de plaintes découle de la LIP, qui oblige les commissions scolaires à se doter d'un règlement afin de traiter les plaintes reçues.

Ces divers mécanismes de protection du public s'ajoutent au pouvoir de gestion des directions et à celui des commissions scolaires concernant notamment l'embauche, le développement professionnel et les mesures disciplinaires et administratives. Ces dernières peuvent être déposées pour plusieurs motifs, incluant l'incapacité.

Le développement professionnel et la qualité de l'enseignement. Les compétences pour enseigner sont déjà bien établies. Les droits et les responsabilités des enseignantes et enseignants sont définis dans la loi (LIP 19 et 22), la convention collective précise leur fonction, et les programmes de formation universitaire sont basés sur 12 compétences reconnues. Notons que l'acte d'enseigner a été remis en question par le projet de loi n° 21 qui est venu modifier le Code des professions dans le domaine de la santé et des relations humaines. Ainsi, dans la première version du guide explicatif, élaboré sous la coordination de l'Office des professions du Québec, les troubles d'apprentissage étaient classés dans la catégorie des troubles mentaux. À la suite d'interventions, incluant celles de la FSE-CSQ, le guide a été corrigé. Il est maintenant établi que l'évaluation de l'élève présentant des difficultés d'apprentissage, en vue d'établir un plan d'intervention, n'est pas une activité réservée aux professionnelles et professionnels de la santé et qu'elle peut être effectuée par le personnel enseignant, incluant les orthopédagogues. Par ses interventions, la FSE-CSQ a pleinement joué son rôle de représentant de la profession.

L'accès à la profession et la possibilité d'exercer sont encadrés par la LIP et précisés par le Règlement sur les autorisations d'enseigner. Celles-ci sont délivrées par le ministère de l'Éducation, qui établit la liste des programmes universitaires en enseignement. Le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement, prévu à la loi, examine les programmes de formation et conseille le ministre, notamment sur les compétences attendues des enseignantes et enseignants.

L'accueil et l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants et enseignantes sont pour leur part une dimension qui pose problème. S'il y a enfin un début de financement pour ces mesures, il est nécessaire d'en assurer l'offre dans toutes les régions pour soutenir le développement de l'expertise durant ce moment charnière de la carrière.

Pour sa part, la formation continue est une obligation prescrite par la loi, selon laquelle il est « du devoir de l'enseignant de prendre des mesures appropriées qui lui permettent d'atteindre et de conserver un haut degré de compétence professionnelle » (LIP 22). Or, la gouvernance actuelle exerce une pression « de système » sur le personnel scolaire, à travers des indicateurs chiffrés qui prennent parfois le pas sur la véritable réussite.

Ainsi, aux conséquences de différents facteurs sociaux ou administratifs menant à des classes de plus en plus faibles, on répond par deux remèdes : la différenciation pédagogique et la formation continue. « Une école adaptée à tous ses élèves », disait-on. Désormais, c'est plutôt au personnel enseignant qu'on demande de s'adapter à tout.

Il faut rappeler un certain nombre de choses importantes. Pour commencer, les enseignantes et enseignants sont des travailleurs bien formés et compétents, qui ont mené l'école québécoise au niveau des systèmes performants dans le monde. Le développement professionnel ne devrait donc pas être vu comme une mesure compensatoire, mais plutôt comme un exercice intellectuel effectué par des professionnels dynamiques, en pleine maîtrise de leur pratique, pour alimenter leur réflexion sur leur univers de travail dans son ensemble, y compris hors de leur classe.

Les enseignantes et enseignants québécois alimentent d'ailleurs activement leur réflexion professionnelle durant leur carrière, de diverses manières adaptées à leur réalité et à leurs conditions de travail. Selon une vaste consultation de la FSE-CSQ auprès de 3200 enseignantes et enseignants, en 2012-2013, 79 % d'entre eux avaient participé à des formations proposées par le Ministère ou les commissions scolaires et 70 % avaient aussi pris part à des formations organisées par les directions d'établissement. De plus, 32 % avaient pris part à une formation à l'initiative du personnel enseignant et 75 % avaient consulté des revues spécialisées, des sites Web ou des ouvrages de référence, souvent plusieurs fois par mois. Le taux de satisfaction général de ces formes de développement professionnel était relativement élevé, mais le taux de satisfaction le plus élevé concernait les formations données à l'initiative du personnel enseignant, à 92 %, à égalité avec les colloques et congrès.

Nous devons aussi souligner que nous constatons une dérive dans le discours ambiant sur la question du développement professionnel du personnel enseignant, qui consiste à véhiculer l'illusion qu'il serait la solution à tout un éventail de problèmes de société, mais également un moyen de compenser les conséquences néfastes de certains choix administratifs. L'intégration excessive et le non-redoublement sans services appropriés, par exemple, mènent au déséquilibre des groupes et ont décuplé les pressions pour recevoir de la formation sur la différenciation pédagogique. Or, si ce déséquilibre est le fruit des décisions structurelles qui sont prises, elles doivent être réévaluées.

Il existe par ailleurs des lacunes dans l'interprétation de certains résultats de recherche pour imposer la manière de voir de certaines administrations et compenser le manque de ressources. On peut penser à la mise en place du modèle à trois niveaux (ou réponse à l'intervention) qui, dans certains milieux, ne correspond pas à ce que dit la recherche, et qui augmente le travail et la pression sur le personnel enseignant ou à l'imposition « mur à mur » de la pédagogie par projet durant la réforme.

À ce chapitre, plusieurs confrontations durables entre l'opinion des praticiens et les « pratiques efficaces » sont en fait causées par la généralisation excessive des constats de recherche, qui mène parfois à des décisions incohérentes avec la réalité du terrain parce qu'on met en œuvre des mesures sans implanter les conditions qui en ont fait le succès ailleurs. Il faut comprendre que ces divergences ne tiennent pas à l'absence d'adhésion aux principes en jeu ni à la remise en question de la recherche et du transfert vers les milieux de pratique, qui sont pertinents et grandement appréciés lorsqu'ils sont accessibles et utiles. Ces divergences sont plutôt fondées sur les conditions de réalisation et les réalités de chaque classe.

Il faut aussi rappeler que l'innovation pédagogique est tout d'abord l'œuvre des enseignantes et enseignants, et elle doit être reconnue et encouragée. L'innovation demande du temps et ne peut s'épanouir que dans le cadre de l'autonomie professionnelle, incluant le droit à l'erreur. Le concept d'innovation ne doit pas servir la promotion de la dernière mode pédagogique dans un discours du changement à tout prix, trop souvent présenté comme un virage majeur et urgent dans les façons de faire, indépendamment de ce que le personnel enseignant met déjà en œuvre, de ses besoins et de ses propres intentions en lien avec sa pratique pédagogique.

Pour favoriser un développement professionnel dynamique, les conditions de réalisation doivent être au rendez-vous afin de permettre d'y investir son énergie. Selon les enseignantes et enseignants consultés, les principaux obstacles qui restreignent leur participation aux activités de perfectionnement sont le manque de temps (85 %), la surcharge de travail (85 %) et la non-pertinence de la formation offerte (81 %).

Par ailleurs, une démarche de développement professionnel ne doit avoir aucun lien avec une évaluation du personnel. À ce chapitre, comme en rapport avec tout ce qui précède, le lien de confiance entre les différentes catégories de personnel doit être préservé à tout prix. Pour y parvenir, l'autonomie du personnel enseignant est d'une importance primordiale, tant dans le choix des pratiques pédagogiques que dans le perfectionnement, selon ses réalités. Les enseignantes et enseignants sont aptes à se diriger et à prendre les décisions pertinentes : il faut donc procéder à une réelle analyse des besoins, fondée sur le volontariat, et non imposer des formules et des thèmes.

Nos propositions visent à reconnaître le personnel enseignant comme maître d'œuvre de sa pratique et de son développement professionnel, et comme interlocuteur central dans les décisions relatives à l'enseignement.

Recommandation 8 Reconnaître et garantir concrètement l'autonomie professionnelle des enseignantes et enseignants dans la gestion de leur temps et dans leurs choix pédagogiques individuel et collectif.
Recommandation 9 S'assurer, pour que les pouvoirs prévus soient respectés, que le seul motif permettant à la direction de refuser les propositions du personnel est le non-respect des encadrements légaux.
Recommandation 10 Clarifier que les enseignantes et enseignants conviennent de la totalité de leurs besoins en perfectionnement.
Recommandation 11 Laisser aux enseignantes et enseignants le pouvoir de déterminer le contenu des journées pédagogiques.
Recommandation 12 Reconnaître et utiliser les encadrements existants plutôt que de miser sur la création d'un ordre professionnel.

4. Complexité et alourdissement de la tâche et leurs effets

Au fil du temps, les écoles sont devenues la solution à plusieurs problèmes sociaux et familiaux, notamment en lien avec la défavorisation et la santé mentale, que l'on peut illustrer par l'exemple des responsabilités accrues en matière de lutte contre la violence et l'intimidation. En parallèle, la complexité croissante de la tâche des enseignantes et enseignants est souvent liée à l'intégration à tout prix d'élèves ayant des difficultés dans les classes ordinaires, dont l'impact est accentué par l'écrémage des élèves plus forts, qui se retrouvent au privé ou dans un projet particulier parfois sélectif.

Des pressions récurrentes sont alors exercées sur le personnel enseignant en faveur d'une différenciation pédagogique souvent très lourde dans ce contexte, et des problèmes de gestion de classe peuvent aussi survenir. En outre, il est difficile d'obtenir des services pour ces élèves, dont les mécanismes de suivi sont très accaparants.

Les comités et les plans d'intervention se multiplient sans que les directions d'école prennent en compte le temps réel que ces tâches demandent pour être bien faites. La tâche déborde, alors qu'on devrait se garder une marge de manœuvre. Plusieurs milieux ont même « perdu » leurs journées pédagogiques, qui étaient un moment de concertation libre, de partage de matériel et d'échange sur les élèves, et qui sont aujourd'hui grandement occupées par des réunions et des formations imposées.

L'enseignement devient ainsi une dimension parmi plusieurs, au milieu de nombreuses tâches connexes en dehors du temps de classe et ne contribuant pas directement à l'enseignement lui-même. Plusieurs directions d'établissement reconnaissent le travail des enseignantes et enseignants, mais elles passent toutefois trop de temps à leur serrer la vis, à les pousser à faire plus avec moins, à comptabiliser leur temps de travail de façon souvent tatillonne ou excessive sans tenir compte du travail réel.

Pendant ce temps, le gouvernement exige également des écoles l'atteinte de cibles chiffrées présentées dans les conventions de gestion, tout en leur imposant du même souffle d'importantes compressions budgétaires. Cette pression s'ajoute sur les épaules des enseignantes et enseignants, alors que le fait d'enseigner leur demande déjà un grand investissement sur les plans cognitif et émotionnel, et que leur tâche déborde souvent les soirs et les fins de semaine.

En somme, l'ensemble de ces facteurs, que nous décrivons largement dans d'autres sections, mène à la complexification croissante de la profession enseignante, à la fois dans la classe et en dehors de la classe, et à son alourdissement. Au final, la dégradation des conditions d'exercice de la profession depuis plusieurs années a eu une influence marquée, à moyen terme, sur la réussite éducative :

- 22 % des enseignantes et enseignants du primaire et du secondaire vivent un degré d'épuisement élevé et 31 % un niveau d'épuisement moyen, ce qui est expliqué par le faible sentiment d'auto-efficacité, la lourdeur de la tâche et les classes difficiles (Doyon, 2013);

- Le décrochage professionnel précoce est lié à « la lourdeur de la tâche, la précarité d'emploi et l'instabilité, les élèves difficiles et l'absence de soutien » (Portelance, Martineau et Mukamurera, 2014);
- Selon une étude menée dans la région de Québec, 40 % des enseignantes et enseignants diminuent volontairement leur tâche et donc leur salaire, principalement pour préserver leur santé mentale. La lourdeur de la tâche, les problèmes de plus en plus importants chez les élèves et les ressources insuffisantes pour accomplir le travail seraient au cœur de cette problématique (Custeau-Boisclair, 2009);
- Près de 50 % des absences du personnel scolaire seraient engendrées par la dépression et l'épuisement psychologique (Fédération des commissions scolaires du Québec, 2011);
- Les enseignantes et enseignants du Québec souhaitent pouvoir se consacrer davantage à l'essence de leur métier : préparer leurs cours, enseigner, évaluer et s'occuper efficacement de la progression de chaque élève dans ses apprentissages.

Pour terminer, soulignons que cette situation déjà difficile est un défi encore plus grand pour les enseignantes et enseignants à statut précaire, qui représentent 45 % du personnel enseignant (70 % à la formation professionnelle et 75 % à la formation générale des adultes) (MEESR, 2015b, système PERCOS. Il s'agit là d'un facteur de risque important, particulièrement pour le décrochage précoce.

En début de carrière, avoir une tâche morcelée suppose entre autres la création fréquente de nouvelles préparations de cours et peut entraîner un surinvestissement qui fragilise les personnes. L'isolement étant un autre problème que vivent les nouveaux enseignants et enseignantes, la mise en place systématique de mesures d'accueil et d'accompagnement en début de carrière doit être une véritable priorité.

Nos propositions visent à permettre aux enseignantes et enseignants de se consacrer de manière prépondérante à leur fonction centrale (préparation, enseignement, évaluation et suivi des élèves) tout en respectant la tâche prévue.

Recommandation 13

Reconnaître et dégager le temps nécessaire aux fonctions centrales du personnel enseignant pour qu'il puisse se consacrer à ce qui concerne véritablement son enseignement.

Recommandation 14

Assurer des conditions de travail équitables à chaque enseignante ou enseignant, quels que soient le secteur, la matière enseignée, le statut d'emploi ou le contexte d'exercice, notamment en diminuant la précarité.

5. Gestion axée sur les résultats (GAR)

En 2000, la Loi sur l'administration publique a introduit l'obligation de GAR dans l'administration publique québécoise. La GAR s'est matérialisée dans le réseau scolaire avec le projet de loi n° 124, en 2002, et surtout avec le projet de loi n° 88, en 2008.

Avec ces modifications apportées à la LIP, l'autonomie professionnelle du personnel enseignant doit maintenant s'exercer dans le respect d'un projet éducatif réalisé par un plan de réussite, en tenant compte d'un plan stratégique qui respecte les orientations ministérielles. Celui-ci sera mis en œuvre dans le cadre d'une convention de partenariat dont les buts et les objectifs devront être atteints par des mesures dictées par une convention de gestion et de réussite éducative.

Le projet de loi n° 105, actuellement en discussion, consolide la GAR : tout en réduisant la paperasse qui lui est associée, il introduit dans le projet éducatif les indicateurs censés en mesurer les résultats. Nous ne sommes pas contre l'idée que le réseau se donne des objectifs, puisque les commissions scolaires peuvent se donner elles-mêmes les moyens d'atteindre leurs propres cibles de croissance de la réussite (services, classes spéciales, etc.), dans la mesure où elles ne se contentent pas de mettre de la pression sur le personnel.

C'est surtout lorsque les cibles sont décentralisées que le problème devient criant.

En effet, à l'échelle d'une école ou d'une classe, la variation des résultats est principalement due au profil social et individuel des élèves : cette cohorte est-elle forte ou faible? Le profil socioéconomique des élèves de cette école, de cette classe a-t-il un impact? À cette échelle, changer les résultats de seulement quelques élèves permet de transformer les résultats de l'établissement. Des directions qui subissent les pressions des commissions scolaires pour atteindre des cibles précises, dans leur établissement, en viennent alors à faire pression sur les enseignantes et enseignants.

Plus on fait pression pour atteindre des statistiques, plus on pousse à de mauvaises pratiques qui nuisent à l'objectif, en l'occurrence la réussite éducative. Ce principe est connu dans le monde scientifique sous le nom de « Loi de Campbell », qui explique que lorsqu'une mesure devient une cible, elle cesse de bien mesurer². Au Québec, dans le réseau scolaire, ces dérives se manifestent entre autres par :

- L'augmentation combinée du nombre d'examens imposés par les commissions scolaires et de l'importance de la préparation des élèves aux examens eux-mêmes, notamment par des « pratiques » sur des examens passés, deux dimensions qui réduisent le temps d'enseignement et d'apprentissage;

² Plus on utilise un indicateur social quantitatif à des fins de prise de décision, plus il est sujet à des pressions corruptrices et plus il est capable de tordre et de corrompre le processus social qu'il est censé piloter. (CAMPBELL, Donald T. (1979). "Assessing the impact of planned social change", *Evaluation and Program Planning*, vol. 2, n° 1, p. 67-90.)

- Une pression pour « améliorer » les notes et même, parfois, le fait de changer directement des notes sans l'accord des enseignantes et enseignants;
- Le maquillage de chiffres ou l'exclusion d'élèves des statistiques par l'administration (par exemple en les déclarant absents lors des examens où ils échouent);
- La création d'indicateurs peu significatifs, comme le récent indicateur de réussite conçu par le Ministère à la FGA, qui inclut dans son pourcentage de « réussite » des élèves ayant abandonné un cours, mais qui ont déclaré avoir « atteint leur objectif » lorsqu'ils ont été questionnés à ce sujet;
- Un transfert rapide vers des programmes sous-qualifiants d'élèves qui auraient pu aller plus loin s'ils avaient été soutenus (par exemple celui de la Formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé), ce qui fait gonfler artificiellement le taux de diplomation et de qualification du Ministère lorsqu'il est interprété sans nuance;
- Le transfert rapide d'élèves « jeunes » du secondaire vers la FGA;
- L'augmentation de la pression sur les élèves au chapitre non pas de l'apprentissage lui-même, mais plutôt de la performance aux examens.

Loin d'être un phénomène marginal, la GAR en milieu scolaire induit un effet structurel négatif très significatif. À ce chapitre, 75 % des enseignantes et enseignants de la FSE-CSQ interrogés affirment que l'obligation d'atteindre des cibles de diplomation peut favoriser la manipulation des notes des élèves³.

D'ailleurs, la moitié des enseignantes et enseignants interrogés ont indiqué que les conventions de gestion et leurs cibles de réussite ont favorisé la baisse des exigences et des promotions au rabais. À ce sujet, 29 % ont déclaré avoir eux-mêmes subi des pressions de la direction pour revoir à la hausse les résultats scolaires, ce qui représente environ 20 000 enseignantes et enseignants. Il s'agit donc d'un phénomène très réel, qui s'est fortement développé avec l'arrivée de cibles chiffrées dans les conventions de gestion et de réussite éducative des établissements.

Nos propositions visent à orienter l'énergie, le temps et les ressources vers la réussite véritable en évitant certaines dérives connues associées à un pilotage fondé sur des statistiques désincarnées.

Recommandation 15

Retirer les cibles fondées sur des indicateurs dans les établissements et donner des directives claires aux établissements pour que cesse toute pression visant l'atteinte de statistiques.

³ Sondage CROP mené en février 2012.

6. Curriculum de base

Évaluation des apprentissages. Nous sommes en faveur d'un réel examen de l'état de la situation en matière d'évaluation des apprentissages.

En ce qui concerne les épreuves ministérielles, celle de mathématique à la fin du 3^e cycle du primaire pose problème par sa lourdeur et sa complexité (nombreuses étapes, temps excessif mobilisé), et le moment de passation. En ce qui a trait au nombre d'épreuves d'évaluation, la problématique se situe surtout pour celles qui sont imposées par les commissions scolaires. En effet, plusieurs imposent des examens aux écoles et certaines outrepassent leurs pouvoirs édictés dans la LIP. Par exemple, des épreuves sont imposées à d'autres degrés qu'à la fin des cycles, une pondération des examens est prescrite dans les résultats de la 3^e étape, et des résultats à des examens doivent être entrés par question ou par critère.

La surcharge de travail très considérable ainsi engendrée requiert la clarification de la portée de l'article 231 de la LIP et remet en question les objectifs poursuivis par la présence croissante de ces examens imposés pour nourrir les statistiques associées à la GAR. Par ailleurs, tous ces examens, qui s'ajoutent à ceux prescrits par le Ministère, mobilisent l'essentiel du temps de la 3^e étape, qui est consacrée à évaluer au détriment du temps d'enseignement et d'apprentissage.

En outre, il faut rappeler que la différenciation de l'évaluation s'avère souvent impraticable ou très lourde compte tenu, notamment, de la taille et de la composition actuelle des groupes ainsi que du nombre et de la fréquence des évaluations requises. De plus, il est essentiel de définir des limites à ne pas dépasser pour assurer le maintien des exigences des programmes. Quant au modèle de bulletin actuel, il ne constitue pas une réponse valable pour les classes d'adaptation scolaire dont les titulaires jugent le bulletin chiffré inadéquat : un modèle différent s'impose.

Grille-matières. Dans la foulée de la réforme du curriculum, le Québec a adopté le principe de recentrer l'école sur l'essentiel, un consensus social actuellement menacé. En effet, sans réelles balises ou contrôle, les encadrements actuels permettent de s'éloigner du curriculum de manière parfois excessive par des modifications importantes à la grille-matières, des adaptations des programmes et des dérogations au régime pédagogique.

En vertu du régime pédagogique, le temps alloué à l'enseignement des matières dans la grille-matières est inscrit à titre indicatif et est réparti ou non réparti. Cette latitude permet l'implantation de projets particuliers, mais ouvre aussi la porte à certaines dérives. Par exemple, pour permettre la mise en place de projets particuliers, notamment l'enseignement intensif de l'anglais, langue seconde (EIALS), le temps alloué aux matières peut se voir coupé radicalement, voire jusqu'à 50 % du temps. Le personnel enseignant ne dispose alors plus du temps nécessaire pour enseigner les contenus obligatoires des programmes et approfondir les apprentissages.

Certains élèves plus vulnérables peinent aussi à suivre le rythme avec un temps d'enseignement coupé au profit d'un projet particulier. Comme nous l'avons démontré plus tôt, on favorise donc la réussite éducative de certains élèves au détriment d'autres.

Tout en gardant la possibilité que chaque école puisse avoir sa couleur, il est essentiel de recentrer le curriculum sur la formation de base commune. Afin d'assurer le temps nécessaire à l'acquisition des contenus obligatoires et la réussite éducative, tout en laissant une marge de manœuvre pour la mise en place de projets particuliers ou de l'EIALS, il est impératif d'établir un temps minimum prescrit.

Domaines généraux de formation (DGF). La LIP octroie le pouvoir au ministre d'ajouter des contenus d'apprentissage en marge du curriculum dans les DGF. Pensons à l'orientation scolaire, à l'éducation sexuelle ou à la prévention de la violence qu'on veut ajouter en marge de la grille-matières, ce qui a pour conséquence d'enlever du temps d'enseignement aux programmes d'études obligatoires, puisque le personnel enseignant se voit dans l'obligation de compresser des contenus. Par ailleurs, puisque ces ajouts ne sont pas intégrés explicitement à la grille-matières, un flou persiste quant à savoir qui doit les enseigner, surtout au secondaire.

Programme de français. En 2011, devant l'évidence qu'une grande partie des garçons⁴ qui décrochent provient de milieux défavorisés et que, parmi eux, 80 % présentent des difficultés majeures en lecture-écriture, nous demandions d'apporter des ajustements aux programmes du préscolaire et du primaire en lecture-écriture. Toutes ces propositions étaient appuyées sur des données de recherches probantes. À la suite de cette démarche, la ministre de l'Éducation de l'époque, M^{me} Line Beauchamp, avait annoncé officiellement, dans un communiqué de presse⁵, qu'elle entendait donner suite à nos propositions. Malheureusement, force est de constater que les ajustements que nous préconisons sont toujours en attente d'un suivi concret de la part du Ministère.

Pourtant, dans une visée de prévention et de réussite éducative, la période de 4 à 7 ans est une période cruciale afin que l'élève développe ses premiers apprentissages en lecture et en écriture. Nous réitérons donc qu'il faut jeter les bases dès la maternelle et, en milieu défavorisé, dès la maternelle 4 ans afin de bien préparer l'élève à lire. Le développement d'habiletés de base est essentiel, puisque les élèves qui entrent en 1^{re} ou en 2^e année sans maîtriser suffisamment certaines habiletés sont considérés à risque de présenter des difficultés en lecture.

Au préscolaire, l'état des connaissances démontre l'importance des premiers apprentissages sur le plan de la conscience phonémique et du principe alphabétique.

⁴ Sur la question des garçons, notre analyse nous mène à croire que leur réussite est intimement liée aux facteurs que nous avons identifiés dans ce mémoire, notamment les services et la composition de la classe. Cela dit, il nous apparaît pertinent de se pencher sur les pistes d'action suivantes : le développement de l'intérêt et des capacités en lecture, la lutte contre les stéréotypes sexuels, en particulier ceux ayant des effets sur les attitudes associées à la réussite et les facteurs de motivation scolaire.

⁵ Qu'on peut consulter au : education.gouv.qc.ca/salle-de-presse/communiqués-de-presse/detail/article/de-nouvelles-mesures-pour-un-meilleur-apprentissage-de-la-lecture/.

La connaissance de ce dernier est notamment l'un des indicateurs prédictifs les plus forts des habiletés en lecture au cours des premières années du primaire. Ces apprentissages essentiels peuvent se faire dans une perspective de développement global où le jeu est au cœur de l'action et de l'apprentissage de l'élève⁶.

Pour le 1^{er} cycle du primaire, des connaissances incontournables associées au développement de la compétence à lire doivent être incluses dans le programme, d'une part, parce qu'il est prescriptif et, d'autre part, parce que les recherches établissent que l'enseignement des correspondances graphèmes-phonèmes est parmi les indicateurs les plus hautement associés à la réussite des élèves en lecture.

Enfin, il est essentiel d'éviter d'induire des modèles d'apprentissage de la lecture-écriture qui se basent uniquement sur une approche émergente, puisque ce modèle d'apprentissage favorise les élèves les plus forts au détriment des autres. Ce sont l'expertise et le jugement professionnel de l'enseignante ou de l'enseignant qui vont guider les choix des approches et des contextes d'apprentissage en fonction des besoins des élèves et de la réalité de la classe.

Programme d'anglais. Bien que l'apprentissage de l'anglais soit un atout, le respect variable du choix des milieux et l'insuffisance des ressources qu'exige son enseignement intensif en 6^e année sont très préoccupants, tout comme les conséquences d'une telle mesure sur la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage dans l'ensemble des autres matières. Un défi majeur se pose : comment soutenir l'EIALS et du même coup assurer un développement optimal de l'ensemble des compétences? Comment peut-on alors continuer d'invoquer l'importance de la littératie dans la langue maternelle et de la numératie? Il s'agit là d'un enjeu majeur de temps d'enseignement et de programme : la grille-matières n'est pas élastique.

Programme de mathématique. Nous soutenons le principe d'assurer un développement optimal des compétences de base en calcul. C'est pourquoi, au primaire, la compétence à résoudre des situations problèmes devrait avoir un caractère exploratoire au 1^{er} cycle et débiter au 2^e cycle, quand les élèves sont plus matures pour organiser leur démarche. En effet, cette compétence a un degré de complexité inadapté aux élèves de cet âge, surtout en ce qui concerne les habiletés procédurales.

Éducation financière au dernier cycle du secondaire. Naviguer dans une société de consommation n'est pas chose simple : un cours de cette nature pourrait donc s'avérer pertinent. Des conditions essentielles doivent cependant être respectées si l'implantation d'un cours d'éducation financière est envisagée :

- L'intégrer au curriculum de base et non dans les DGF;
- Avoir un nombre d'heures prescrit au régime pédagogique;
- Consulter les enseignantes et enseignants sur le contenu du programme;

⁶ Les propositions d'ajustement au programme du préscolaire et à la progression des apprentissages de la FSE-CSQ sont disponibles sur demande.

- Avant sa mise en œuvre, offrir du temps, et une formation permettant une meilleure appropriation du contenu et une préparation optimale;
- Mettre à la disposition des enseignantes et enseignants les ressources matérielles, pédagogiques et didactiques.

Compétences du 21^e siècle. Quelles sont ces compétences? Il faudrait d'abord les établir. Plusieurs « nouvelles compétences » ne sont pas propres au 21^e siècle : ce n'est pas d'hier que l'on veut travailler la pensée critique, la communication, la collaboration, la résolution de problèmes, etc. C'est propre à tout système éducatif.

Le problème actuel est qu'avec la GAR, il faut de plus en plus enseigner en fonction des évaluations des commissions scolaires et du Ministère, afin de faire réussir le plus grand nombre d'élèves aux examens et d'éviter de subir diverses formes de représailles. En outre, le contenu du Programme de formation de l'école québécoise est énorme. Si les enseignantes et enseignants se voient donner les moyens de l'enseigner dans son entièreté, en approfondissant son contenu avec leurs élèves, ils parviendront à enseigner les compétences nécessaires aux élèves qui leur sont confiés afin qu'ils soient bien outillés pour faire face au monde de demain.

Technologies et ressources éducatives numériques. Nous sommes en faveur d'offrir un milieu scolaire qui intègre de façon optimale les technologies et les ressources éducatives numériques, et qui rend accessibles à tous les élèves les outils et les ressources technologiques nécessaires à leur réussite. Toutefois, par exemple pour faire ce qu'on appelle la classe inversée, on doit à l'heure actuelle utiliser son propre matériel technologique, car les écoles sont sous-équipées. Des tableaux blancs interactifs sont présents, mais ils ne peuvent à eux seuls représenter toutes les possibilités d'utilisation du numérique dans notre enseignement au 21^e siècle.

Plusieurs technologies doivent être disponibles pour les enseignantes et enseignants dans les écoles, mais aussi pour les élèves. Il faut mettre ces technologies au service de la créativité du personnel enseignant et de celle des élèves. Qui plus est, les enseignantes et enseignants doivent pouvoir exercer leur jugement et choisir eux-mêmes les technologies qu'ils souhaitent utiliser dans leur classe. Une technologie nationale unique poussée par un lobby doit absolument être évitée.

Dans ce dossier, il est indispensable d'évaluer et d'anticiper les impacts sur la formation continue, puisque les technologies évoluent à un rythme effarant. En outre, elles supposent inévitablement des dysfonctionnements, des mises à jour, etc., ce qui signifie notamment la mise en place d'une équipe technique dans tous les milieux. Des ressources humaines doivent donc être assurées : techniciens, etc.

L'ampleur des ressources financières mobilisées par l'achat et l'entretien de ce matériel implique donc des choix fondamentaux qui doivent être débattus, en tenant compte en particulier des autres usages possibles d'un tel investissement et de l'évaluation de leur effet réel sur la réussite éducative dans son ensemble.

Littératie numérique et compétences de base en programmation. Des écoles le font déjà au primaire au Québec, par exemple le programme Scratch. Au secondaire, la technologie Nao commence à faire du chemin, par le biais d'un robot que les élèves doivent programmer afin qu'il exécute des actions. Plusieurs chercheurs tendent à avancer que cela doit être enseigné, et ce, dès le primaire, afin de développer l'organisation logique, l'abstraction, l'optimisation, la résolution de problèmes en équipe et la créativité. La France a décidé d'amorcer le virage numérique depuis l'année scolaire dernière (2015-2016) : un milliard d'euros seront investis en trois ans. Le codage débute au primaire et est enseigné par l'entremise des sciences et des mathématiques. Des pays européens ont au programme l'enseignement du codage, dont la Grande-Bretagne et l'Estonie, qui est un précurseur dans ce domaine.

Nos propositions visent à recentrer le curriculum sur la formation de base et à remettre l'accent sur l'essentiel, y compris dans l'évaluation des apprentissages.

Recommandation 16

Remettre l'accent sur l'essentiel, notamment en déterminant un temps minimum prescrit alloué aux matières dans le régime pédagogique, selon les balises suivantes :

- qu'au primaire, le temps indicatif actuel inscrit au régime pédagogique soit un temps minimum prescrit et que celui de toutes les spécialités soit le même⁷;
- qu'au secondaire, le temps minimum prescrit soit 75 % du temps indicatif actuel prévu.

Recommandation 17

S'assurer que l'évaluation est au service des apprentissages des élèves et de leur réussite, et non d'une gestion statistique de l'éducation.

⁷ Une heure par semaine pour les matières arts, éducation physique, géographie, histoire et éducation à la citoyenneté, science et technologie, et éthique et culture religieuse.

7. Maternelle 4 ans

Pour les enfants issus de milieux défavorisés, plusieurs études démontrent l'importance de l'accès à un service éducatif, puisque les caractéristiques socioéconomiques des familles ont une incidence sur le développement des enfants, qui à son tour a une incidence sur la réussite éducative ultérieure.

Le déploiement. Afin d'accroître l'égalité des chances et la réussite scolaire ultérieure, nous sommes en accord avec la poursuite du déploiement de la maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé (TPMD). Nous croyons que ce service éducatif est une réponse pertinente aux besoins d'éducation et d'accueil de ces enfants qui, pour de multiples raisons, n'ont pas tous accès à un service éducatif afin de soutenir leur développement et leurs apprentissages.

Ce déploiement doit se poursuivre en complémentarité avec les autres services existants, tels que les services éducatifs à la petite enfance et d'animation Passe-Partout. Il doit aussi se faire en fonction des réalités et des besoins locaux, notamment au regard du nombre d'enfants de 4 ans vivant en milieu défavorisé dans chacun des milieux par rapport à l'ensemble de ces enfants au Québec.

La qualité du service éducatif. Il y a consensus des chercheurs quant à l'effet de la qualité d'un service éducatif sur le développement de l'enfant et particulièrement pour ceux de milieux défavorisés (Conseil supérieur de l'éducation, 2012). Par conséquent, pour que la maternelle 4 ans TPMD puisse atteindre ses objectifs, certains facteurs de qualité doivent être au rendez-vous. Par exemple, des interactions, des observations et des interventions de qualité sont impraticables avec le maximum actuel d'élèves par groupe ou dans une classe multiprogramme (multiâge). Exceptionnellement, si le nombre d'enfants de 4 ans est en deçà de 6 et si le recours à ce regroupement permet l'accessibilité à un service éducatif, des conditions devraient alors être obligatoirement réunies :

- Être accessible seulement aux milieux ayant un faible bassin de population dispersée géographiquement ou si, de façon isolée, aucun groupe d'âge n'atteint les conditions minimales pour ouvrir un groupe;
- Assurer le financement pour une ressource additionnelle en soutien à l'enseignante ou à l'enseignant à temps complet;
- Être accessible seulement si le nombre d'élèves de la classe multiprogramme ne dépasse pas dix élèves.

Par ailleurs, d'autres facteurs de qualité sont tout aussi essentiels pour une organisation efficace de la classe et le soutien à l'apprentissage, notamment l'aménagement physique et matériel, un programme éducatif qui tient compte de l'expertise des enseignantes et enseignants, et le financement d'une offre de formation, particulièrement au regard de ce programme. Soulignons enfin que, bien qu'il soit reconnu que des services complémentaires doivent pouvoir répondre rapidement et

adéquatement aux besoins des élèves à risque (Japel, 2008), ils ne sont actuellement pas financés pour les enfants de la maternelle 4 ans TPMD.

Les transitions. Pour les jeunes enfants, l'entrée en maternelle constitue la première transition vers le monde scolaire. Pour que cette importante transition se fasse dans les meilleures conditions en assurant un maximum de soutien dès les premiers jours suivant l'arrivée à l'école, une entrée progressive est incontournable.

Comme le soulignait le Conseil supérieur de l'éducation (2012 : 92) :

Par ailleurs, l'interruption de services spécialisés à l'école pose problème. Les critères à remplir pour avoir droit à des services ou à du soutien financier ne sont pas toujours les mêmes dans le réseau de la santé et des services sociaux et dans le réseau de l'éducation. Comme, de plus, celui-ci manque de ressources spécialisées, notamment en orthophonie, des enfants suivis pour un problème de langage peuvent voir leurs services interrompus au moment de leur entrée à l'école. Le Conseil estime qu'il faut éviter l'interruption automatique des services spécialisés au moment de l'entrée à l'école et qu'on doit apporter rapidement du soutien aux enfants qui en ont besoin.

Nos propositions visent à offrir aux enfants les plus vulnérables une expérience éducative de qualité, respectant leurs besoins et favorisant leur réussite scolaire.

Recommandation 18

Déployer les maternelles 4 ans TPMD en fonction des besoins et des réalités des milieux, et en complémentarité avec les autres services éducatifs, en assurant les facteurs de qualité requis, notamment au chapitre des services d'aide, du nombre d'élèves par groupe et de l'environnement physique et matériel.

Recommandation 19

Ne pas scolariser les élèves de 4 ans dans une classe multiprogramme (multiâge). Comme mesure exceptionnelle, si le nombre d'enfants de 4 ans est en deçà de 6 et si le recours à ce regroupement permet l'accessibilité à un service éducatif, certaines conditions spécifiques doivent être réunies.

Recommandation 20

Assurer au préscolaire une entrée progressive d'au moins 5 journées pour les élèves de 4 et 5 ans, modifier le régime pédagogique à cet effet et assurer les ressources nécessaires à son organisation.

8. Formation générale des adultes (FGA)

La réalité de la FGA fait partie des grands absents dans les réflexions mises au jeu par cette consultation. Pourtant, même s'il est reconnu qu'elle permet la diplomation tardive d'un grand nombre d'élèves, la FGA devrait nous interpeller directement, car les conditions d'enseignement et d'apprentissage qui la caractérisent nuisent concrètement, dans les faits, à la réussite scolaire potentielle⁸.

Fait surprenant, plus d'une ou un jeune sur cinq va désormais à la FGA, presque tous sans interruption des études (1 % il y a 25 ans). En fait, les groupes du secondaire sont surtout constitués de jeunes en difficulté de 16 à 19 ans, autour de 75 %. Or on le sait, la grande majorité des élèves inscrits à la FGA éprouvent des difficultés scolaires, sociales ou familiales, et la plupart des jeunes qui s'y trouvent ont été reconnus handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage au secteur des jeunes (Rousseau et autres, 2007; Marcotte, Fortin et Cloutier, 2011).

Pourtant, ces élèves ne reçoivent pas les services complémentaires requis. Sans même tenir compte des compressions imposées à l'ensemble du système scolaire, la FGA représente un véritable *no man's land* pour les élèves en difficulté, une voie de service économique où, paradoxalement, il n'existe pas de balises à ce chapitre. En effet, les budgets totaux octroyés pour l'ensemble des services complémentaires y sont dérisoires (37 millions de dollars) et sont partagés en partie avec la formation professionnelle.

À peine 6 % servent à l'embauche de personnel consacré à l'aide à l'apprentissage. En 2012-2013, à ce chapitre à la FGA, il n'y avait en tout que 32 membres du personnel professionnel ou de soutien en équivalent temps plein pour 200 000 élèves : 10,1 orthopédagogues et 22,2 éducateurs spécialisés. Sur le plan comportemental, il n'y avait par ailleurs que 8,1 psychoéducateurs et 1,2 psychologue (MEESR, 2015b, système PERCOS, *Études des crédits 2015-2016*). Par ailleurs, les services complémentaires sont définis comme n'étant pas gratuits à la FGA (MELS, 2009b).

Soulignons qu'au chapitre des services d'aide, on ne finance pas non plus suffisamment le soutien pédagogique que pourrait offrir le personnel enseignant aux élèves, un peu comme on le fait au secteur des jeunes (par exemple financer 2 h de disponibilité sur les 20 h en présence d'élèves). Pourtant, les élèves en sont très satisfaits lorsqu'ils en bénéficient, et sa pertinence est démontrée (Rousseau et autres, 2009). Ce suivi est actuellement financé à hauteur de 15 millions de dollars, une somme déjà insuffisante, mais qui de surcroît n'est pas utilisée à cet effet dans de nombreux milieux.

En outre, l'enveloppe budgétaire allouée à la FGA est dite fermée, c'est-à-dire qu'on détermine un nombre d'élèves financés qui ne s'ajuste pas au nombre réel. Ce seuil est fixé depuis plusieurs années à 48 562 élèves « à temps plein ». Or en 10 ans, les

⁸ **Pour obtenir notre analyse complète des conditions et des enjeux à la FGA :**
FÉDÉRATION DES SYNDICATS DE L'ENSEIGNEMENT (2013). *Les réformes du curriculum et des programmes quinze ans après les États généraux sur l'éducation*, Mémoire présenté au Conseil supérieur de l'éducation, [En ligne] (novembre), chapitre 4, D12513. [lafse.org/publications/autres-publications/].

équivalents temps plein (ETP) réels ont augmenté de plus de 13 500 (+33,3 %), pour atteindre 54 000 ETP dès 2009-2010 (Laflamme, 2011). Depuis ce gel, le profil des élèves a beaucoup évolué et s'est rajeuni, entraînant de croissants besoins en services.

De surcroît, les ratios maître-élèves sont souvent élevés, puisqu'il n'existe pas de règles de formation de groupes à la FGA, contrairement aux autres secteurs, pour baliser les pratiques et éviter les excès. Il n'existe qu'un ratio de financement qui ne sert qu'aux fins de calcul. Or, le nombre d'élèves dans une classe est parfois tel que les conditions d'apprentissage en sont fortement compromises. Dans de nombreuses classes bondées, la liste des élèves attendant du soutien s'allonge donc au tableau au point de nuire à leur progression, et ce, alors qu'ils ont parfois déjà subi des retards en raison des listes d'attente causées par l'enveloppe fermée propre à la FGA.

Enfin, la réforme des programmes à la FGA soulève elle-même des enjeux pratiques liés à la réussite des élèves. En effet, ces nouveaux programmes ont des implications majeures sur les apprentissages et sur l'enseignement, notamment au chapitre de la planification de cours, de l'encadrement des élèves et de l'évaluation. Or, les enseignantes et enseignants n'y bénéficient pas des marges de manœuvre requises pour assumer l'augmentation du travail engendrée par l'enseignement des nouveaux programmes, compte tenu des pratiques qui y sont associées :

- Les enseignantes et enseignants donnent en moyenne neuf cours différents dans une même période (quinze en sciences) à des élèves de tout âge, de l'alphabétisation à la 5^e secondaire, qui peuvent intégrer la classe à tout moment.
- Au lieu des 20 journées pédagogiques octroyées dans les autres secteurs d'enseignement, la moitié du personnel enseignant à la FGA n'en a aucune à cause de son statut dit « à taux horaire » même avec une charge de cours normale, tandis que l'autre moitié ne dispose que de 6 journées (24 h). La majorité a peu ou pas de temps de planification, de concertation et d'évaluation prévu à l'horaire.
- Rappelons en outre que près de 75 % du personnel enseignant à la FGA est à statut précaire tout en assumant habituellement un enseignement régulier. La plupart n'ont donc pas de temps suffisant reconnu pour les nombreuses tâches accompagnant l'enseignement, particulièrement en contexte de réforme. Le défi est colossal.

Nos propositions visent à accroître la capacité de la FGA de répondre adéquatement aux besoins des élèves tout en rectifiant l'écart de traitement que ce secteur subit.

Recommandation 21

Réviser le mode de financement de la FGA, notamment en instaurant une enveloppe ouverte proportionnelle au nombre d'élèves réellement anticipé, en assurant le même niveau de services aux élèves en difficulté qu'au secteur des jeunes, en développant le suivi pédagogique et en instaurant des règles de formation de groupe.

Recommandation 22

Résoudre les problèmes pratiques associés aux nouveaux programmes à la FGA, notamment en reconnaissant le même nombre de journées pédagogiques que dans les autres secteurs et en mettant en place les conditions de réalisation nécessaires avant leur mise en œuvre obligatoire.

9. Formation professionnelle (FP)

Le Québec a une offre de FP qualifiante et transférable, qui répond aux besoins et aux aspirations des élèves. Il faut cependant améliorer son image, maintenir son niveau et agir afin qu'elle devienne pour les jeunes un choix aussi naturel que d'autres diplômes. En 2012-2013, l'accès aux études en FP était de 17,9 % chez les personnes âgées de moins de 20 ans. Si nous souhaitons augmenter la réussite scolaire au Québec, entre autres celle des garçons, cela passe nécessairement par la croissance du nombre de jeunes en FP. Notons que le taux de réussite des élèves en FP s'élève à 87,6 %. Le défi que pose l'accessibilité des jeunes en FP est d'ailleurs assez important pour que le *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2010-2012* du CSE ait porté uniquement sur ce sujet. Pour relever ce défi, il faut miser entre autres sur la valorisation de la FP et sur une offre de formation axée sur les besoins des élèves.

Valorisation. Il faut développer des campagnes de promotion des métiers professionnels auprès des jeunes, de leurs parents, des équipes-écoles et de l'ensemble de la société. Cette valorisation passe aussi par le maintien de la qualité de la FP et par la maîtrise des matières de base qu'elle suppose. Ainsi, plus de 50 % des élèves inscrits en FP détiennent un diplôme d'études secondaires, et plusieurs d'entre eux ont fait un séjour au cégep avant de choisir la FP. Au minimum, l'admission en FP nécessite la réussite préalable des matières de base de 3^e secondaire et, pour la majorité des programmes menant à un diplôme d'études professionnelles (DEP), de 4^e secondaire ou l'équivalent.

La baisse de ces préalables est un danger qui risque de dévaloriser la FP et de la faire reculer à l'époque du « professionnel court ». Cette brèche est ouverte par la création de « passerelles provisoires » entre la Formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé (FMSS) et certains DEP pour des élèves mineurs qui n'ont pas les acquis de 3^e secondaire⁹. Dans certains cas, il faut rehausser certains préalables existants, tels le test de développement général (TDG) ou certains préalables propres à un programme, comme c'est actuellement le cas en secrétariat avec des préalables spécifiques en français.

La valorisation serait également favorisée si cette formation de base, au même titre que le diplôme d'études secondaires, permettait de poursuivre vers les études postsecondaires en continuité, ce qui n'est pas le cas pour l'instant : la FP est une formation terminale. Pour ce faire, et afin de positionner différemment la FP dans le système éducatif, des gestes concrets en vue de modifier le cadre réglementaire, qui freine actuellement la poursuite des études, sont souhaitables. Bien sûr, certaines passerelles ont été créées avec certains programmes de formation technique, mais elles sont si étroites qu'elles sont peu utilisées. Le modèle décentralisé des programmes techniques impose la création de passerelles locales entre un centre de

⁹ À ce sujet, certains correctifs à apporter à la FMSS pourraient avoir un effet positif signifiant sur différentes dimensions affectant la réussite abordées ailleurs dans ce mémoire. Par exemple, la FMSS devrait se poursuivre sur deux ans, et le diplôme qui y est associé (CFMS) devrait être décerné à l'élève qui a non seulement suivi, mais aussi réussi la formation pratique et la formation générale de 2^e secondaire.

formation professionnelle et un cégep au lieu de passerelles nationales qui faciliteraient grandement le rapprochement entre la FP et la formation technique.

Une meilleure fluidité entre le secondaire et la FP favoriserait aussi la valorisation de la FP et la réussite en général. Dans ce sens, il faut enfin mettre en place des conditions favorables à une plus grande offre de la formation en concomitance et des maisons familiales rurales, ce qui nécessite une croissance de l'offre régionale. De plus, il faut introduire dans le régime pédagogique du secteur des jeunes un « pré-DEP » pour permettre aux élèves du secondaire d'aller chercher leurs préalables pour être admis en FP. C'était le cas avec l'ancienne attestation d'études professionnelles (attestation de formation professionnelle, aussi appelée « volet 2 »), qui a été abolie avec l'arrivée de la réforme au secondaire.

Accessibilité. Pour augmenter le nombre d'élèves, jeunes ou non, il faut développer une offre de formation qui répond aux besoins des élèves. Cette vision, qui amènerait une croissance de la diplomation, s'oppose à celle de l'offre centrée sur l'adéquation formation-emploi, c'est-à-dire sur les besoins à court terme de main-d'œuvre des entreprises.

Un problème d'accessibilité se pose aussi pour les jeunes et les adultes qui souhaitent s'inscrire à la FP à temps partiel. Dans certains cas, cela peut être déterminant dans la décision d'effectuer un retour aux études. Le temps partiel est possible pour l'obtention des diplômes d'études secondaires, collégiaux et universitaires : rien ne justifie qu'il ne le soit pas pour poursuivre des études en FP.

Enfin, la FP est moins accessible dans certaines régions en raison d'un nombre trop petit d'élèves pour démarrer une formation, ce qui pénalise plusieurs jeunes. Par manque de locaux et d'espace, certains centres contingentent au contraire des programmes, fermant ainsi l'accès à une première qualification. Il y a aussi des problèmes majeurs liés au financement des petites cohortes d'élèves en FP.

Programmes. Lors de l'actualisation des programmes de FP, les équipes enseignantes ne sont pas formellement consultées, et c'est plutôt aux directions de centres que le Ministère fait appel. Il serait très avantageux de faire véritablement appel à l'expertise du personnel enseignant dans cette démarche.

Services. Un autre enjeu majeur en matière de réussite et de persévérance est le soutien aux élèves ayant des besoins particuliers, de plus en plus nombreux, alors qu'on observe un manque criant de ressources professionnelles dans ce secteur. Par exemple, comment expliquer que l'élève qui bénéficiait des services d'orthopédagogie au secteur des jeunes n'y ait plus accès simplement en raison de son passage à la FP? L'absence d'obligation de services complémentaires en aide à l'apprentissage pour les adultes, notamment dans le régime pédagogique de la FP, est aussi un problème majeur. Un sérieux coup de barre doit être donné afin de soutenir la réussite et de favoriser la persévérance scolaire des élèves en FP.

La moyenne d'âge en FP est de 27 ans : les élèves ont donc des expériences différentes. Plusieurs ont arrêté de fréquenter l'école depuis longtemps et ont des difficultés avec des notions de base, en calcul ou en français, notamment. Pour maintenir la qualité du DEP et favoriser la réussite, nous devons donc également dégager des ressources pour permettre une offre de mise à niveau en début de programme pour les élèves qui ne maîtrisent pas les compétences préalables.

Nos propositions visent à accroître durablement l'attrait de la FP, son accessibilité et sa capacité à répondre aux besoins des élèves.

Recommandation 23

Préserver ou rehausser les conditions d'admission en FP et en favoriser la fluidité vers les études supérieures.

Recommandation 24

Dégager des ressources permettant une offre de « mise à niveau » en début de programme et des services complémentaires adéquats pour tous les élèves en ayant besoin.

Recommandation 25

Réinstaurer au secteur des jeunes un programme de « pré-DEP » permettant d'aller chercher au secondaire les préalables nécessaires à l'admission en FP et augmenter l'offre de formation en concomitance.

Recommandation 26

Améliorer l'accessibilité par le financement de petites cohortes et l'offre de la formation à temps partiel.

Recommandation 27

Établir un mécanisme de consultation permanent des enseignantes et enseignants sur les programmes en FP et assurer une veille du monde du travail afin de développer de nouveaux programmes sur les métiers d'avenir.

Conclusion

Les facteurs influençant la réussite éducative au Québec sont connus, documentés, voire ressassés à l'occasion de diverses consultations qui, si elles ont le mérite de susciter le dialogue, tombent souvent à plat ensuite par manque d'une réelle volonté politique. Peu de spectateurs aux échanges tenus lors des États généraux de 1995-1996 seraient surpris des bilans dressés aujourd'hui et des choix qui pourraient véritablement changer la donne. À la FSE, nous souhaitons de tout cœur que cette consultation-ci mène à ce qui représente désormais une urgence pour les enfants québécois : prendre acte de l'état de la situation et agir concrètement.

Cela suppose une bonne dose de courage politique et un réinvestissement significatif, mais le succès des générations futures passe par là, et celui du Québec aussi, sur tous les plans. Instruction, tissu social, qualification, marché de l'emploi, services sociaux, productivité, pauvreté, diversité culturelle, tolérance, équité, solidarité, sécurité, santé, création de la richesse, engagement citoyen, mobilité sociale : tout est lié aux choix que nous aurons faits en éducation. Y compris sur le plan financier, car ce qui est investi en éducation n'est qu'une fraction de ce qui est généré ou épargné par la suite.

En fait, les failles du système ayant des conséquences majeures sont peu nombreuses, mais elles ont le malheur de coûter de l'argent ou de porter sur des sujets complexes, donc délicats. Mais nous avons vu, dans ce mémoire comme dans de nombreuses publications récentes, que le choix de fermer les yeux et de laisser faire a encore bien plus d'impacts, qui contreviennent aux valeurs défendues par le Québec. Et pourtant...

Pourtant, il faut offrir des chances équivalentes de s'instruire et de réussir à tous les enfants, dans des conditions d'apprentissage équitables dont nous n'aurons pas à rougir, d'abord et avant tout dans des classes équilibrées, dynamiques et valorisantes.

Pourtant, il faut offrir des services d'aide immédiats et soutenus aux élèves éprouvant des besoins particuliers, et ce, dans tous les secteurs. Rien ne justifie que, dans certains milieux, les élèves et le personnel ne bénéficient pas du même soutien qu'ailleurs.

Pourtant, il faut remettre le jugement professionnel du personnel enseignant au cœur des activités de l'école et de sa propre pratique, laisser celui-ci se concentrer sur son enseignement et lui laisser, pour de bon, le temps et l'autonomie pour y parvenir.

Pourtant, il faut se recentrer sur l'essentiel dans cette école québécoise qui s'éparpille à force d'improvisations politiques comme autant de pansements approximatifs. Décentrée de sa mission, coincée entre statistiques et impératifs marketing, elle doit assumer ses responsabilités et remettre le cap sur sa mission première en s'appuyant sur l'expertise de celles et de ceux qui font l'école au quotidien, sur le terrain.

Collectivement, nous disposons de toutes les informations requises pour prendre acte de l'état de notre école et pour en comprendre les causes. Il nous faut maintenant agir, en commençant par mettre en œuvre les mesures ambitieuses et cohérentes qui transformeront notre capacité à soutenir la réussite. Visons juste pour atteindre la cible.

Liste complète des recommandations

1. Garantir systématiquement et rapidement, dès le préscolaire, les services nécessaires en matière de prévention, de dépistage et d'intervention auprès de chaque élève HDAA ou ayant des besoins particuliers.
2. Assurer la continuité et la disponibilité des ressources d'aide à l'élève afin que ces services soient réels, pertinents et suffisants en engageant davantage de personnel enseignant, professionnel et de soutien, notamment pour l'ouverture de classes spécialisées et transitoires, et en assurant le transfert des dossiers.
3. Améliorer les conditions d'enseignement et d'apprentissage pour un meilleur soutien dans la classe, notamment en dégageant du temps à cet effet pour le personnel enseignant, en pondérant les élèves ayant un trouble du comportement et en diminuant la taille des classes spéciales, des classes d'accueil et au niveau secondaire.
4. Assurer des balises et des limites à l'intégration des élèves HDAA dans la classe ordinaire, garantir l'évaluation des besoins et des capacités de l'élève prévue à la loi et définir la notion de contrainte excessive.
5. Abolir le financement public des écoles privées tout en assurant l'intégration des élèves et du personnel de ces écoles privées au réseau public d'éducation, le cas échéant.
6. Réinvestir massivement en éducation afin d'offrir à toutes et tous des conditions d'apprentissage équitables dans un milieu scolaire stimulant et d'améliorer l'image de l'école publique, en particulier celle de la classe ordinaire.
7. Adopter une politique gouvernementale visant à baliser les projets particuliers pour assurer la mixité et l'équité, notamment par le biais de l'organisation scolaire et d'une meilleure gouvernance nationale et locale.
8. Reconnaître et garantir concrètement l'autonomie professionnelle des enseignantes et enseignants dans la gestion de leur temps et dans leurs choix pédagogiques individuel et collectif.
9. S'assurer, pour que les pouvoirs prévus soient respectés, que le seul motif permettant à la direction de refuser les propositions du personnel est le non-respect des encadrements légaux.
10. Clarifier que les enseignantes et enseignants conviennent de la totalité de leurs besoins en perfectionnement.
11. Laisser aux enseignantes et enseignants le pouvoir de déterminer le contenu des journées pédagogiques.
12. Reconnaître et utiliser les encadrements existants plutôt que de miser sur la création d'un ordre professionnel.

13. Reconnaître et dégager le temps nécessaire aux fonctions centrales du personnel enseignant pour qu'il puisse se consacrer à ce qui concerne véritablement son enseignement.
14. Assurer des conditions de travail équitables à chaque enseignante ou enseignant, quels que soient le secteur, la matière enseignée, le statut d'emploi ou le contexte d'exercice, notamment en diminuant la précarité.
15. Retirer les cibles fondées sur des indicateurs dans les établissements et donner des directives claires aux établissements pour que cesse toute pression visant l'atteinte de statistiques.
16. Remettre l'accent sur l'essentiel, notamment en déterminant un temps minimum prescrit alloué aux matières dans le régime pédagogique, selon les balises suivantes :
 - qu'au primaire, le temps indicatif actuel inscrit au régime pédagogique soit un temps minimum prescrit et que celui de toutes les spécialités soit le même¹⁰;
 - qu'au secondaire, le temps minimum prescrit soit 75 % du temps indicatif actuel prévu.
17. S'assurer que l'évaluation est au service des apprentissages des élèves et de leur réussite, et non d'une gestion statistique de l'éducation.
18. Déployer les maternelles 4 ans TPMD en fonction des besoins et des réalités des milieux, et en complémentarité avec les autres services éducatifs, en assurant les facteurs de qualité requis, notamment au chapitre des services d'aide, du nombre d'élèves par groupe et de l'environnement physique et matériel.
19. Ne pas scolariser les élèves de 4 ans dans une classe multiprogramme (multiâge). Comme mesure exceptionnelle, si le nombre d'enfants de 4 ans est en deçà de 6 et si le recours à ce regroupement permet l'accessibilité à un service éducatif, certaines conditions spécifiques doivent être réunies.
20. Assurer au préscolaire une entrée progressive d'au moins 5 journées pour les élèves de 4 et 5 ans, modifier le régime pédagogique à cet effet et assurer les ressources nécessaires à son organisation.
21. Réviser le mode de financement de la FGA, notamment en instaurant une enveloppe ouverte proportionnelle au nombre d'élèves réellement anticipé, en assurant le même niveau de services aux élèves en difficulté qu'au secteur des jeunes, en développant le suivi pédagogique et en instaurant des règles de formation de groupe.

¹⁰ Une heure par semaine pour les matières arts, éducation physique, géographie, histoire et éducation à la citoyenneté, science et technologie, et éthique et culture religieuse.

22. Résoudre les problèmes pratiques associés aux nouveaux programmes à la FGA, notamment en reconnaissant le même nombre de journées pédagogiques que dans les autres secteurs et en mettant en place les conditions de réalisation nécessaires avant leur mise en œuvre obligatoire.
23. Préserver ou rehausser les conditions d'admission en FP et en favoriser la fluidité vers les études supérieures.
24. Dégager des ressources permettant une offre de « mise à niveau » en début de programme et des services complémentaires adéquats pour tous les élèves en ayant besoin.
25. Réinstaurer au secteur des jeunes un programme de « pré-DEP » permettant d'aller chercher au secondaire les préalables nécessaires à l'admission en FP et augmenter l'offre de formation en concomitance.
26. Améliorer l'accessibilité par le financement de petites cohortes et l'offre de la formation à temps partiel.
27. Établir un mécanisme de consultation permanent des enseignantes et enseignants sur les programmes en FP et assurer une veille du monde du travail afin de développer de nouveaux programmes sur les métiers d'avenir.

Bibliographie

- CALDAS, Stephen J., et Sylvain BERNIER (2012). "The Effects of Competition from Private Schooling on French Public School Districts in the Province of Québec", *The Journal of Educational Research*, vol. 105, n° 5, p. 353-365.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2012). *Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès, de qualité et de continuité des services*, Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, [En ligne] (août), 150 p. [cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0477.pdf].
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2016). *Mémoire du Conseil supérieur de l'éducation dans le cadre de la consultation publique en matière de lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale*, [En ligne] (janvier), 19 p. [cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0489.pdf].
- CUSTEAU-BOISCLAIR, Mylène (2009). *Enquête sur les motifs et les impacts de la réduction volontaire du temps de travail chez les enseignantes et enseignants du secteur préscolaire primaire*, Rapport préliminaire présenté au SERQ, 36 p.
- DOYON, Pascal R. (2013). *Lien entre le sentiment d'auto-efficacité et l'épuisement professionnel chez des enseignantes et enseignants et inventaire des obstacles et facilitateurs à leur épanouissement professionnel*, Mémoire présenté à l'Université du Québec à Trois-Rivières, 116 p.
- ELDER, Todd, et Christopher JEPSEN (2014). "Are Catholic primary schools more effective than public primary schools?", *Journal of Urban Economics*, [En ligne], vol. 80 (mars), p. 28-38. [researchgate.net/publication/259096105_Are_Catholic_primary_schools_more_effective_than_public_primary_schools].
- FÉDÉRATION DES COMMISSIONS SCOLAIRES DU QUÉBEC (2011). « Travailleurs en éducation : l'absentéisme préoccupe », *Le Soleil*, (10 janvier).
- FÉDÉRATION DES SYNDICATS DE L'ENSEIGNEMENT (2009). *Référentiel : Les élèves à risque et HDAA*, Référentiel pour le personnel enseignant qui intervient auprès des élèves ayant des besoins particuliers – élèves à risque et élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA), Édition avril 2013, D-12423, 34 p. Également disponible en ligne : lafse.org/publications/publications-populaires/.
- FÉDÉRATION DES SYNDICATS DE L'ENSEIGNEMENT (2013). *Les réformes du curriculum et des programmes quinze ans après les États généraux sur l'éducation*, Mémoire présenté au Conseil supérieur de l'éducation, [En ligne] (novembre), chapitre 4, D12513. [lafse.org/publications/autres-publications/].
- FÉDÉRATION DES SYNDICATS DE L'ENSEIGNEMENT (2016). *Les projets particuliers à l'école publique en contexte de concurrence scolaire : un état des lieux*, Note de recherche, [En ligne], 97 p. [lafse.org/publications/autres-publications/].

- FRENETTE, Marc, et Ping Ching Winnie CHAN (2015). *D'où proviennent les différences entre les résultats scolaires des élèves des écoles secondaires publiques et ceux des élèves des écoles secondaires privées? Études analytiques – Documents de recherche n° 367*, [En ligne], Statistique Canada, 27 p. [www.statcan.gc.ca/pub/11f0019m/11f0019m2015367-fra.pdf].
- GREENE, Kenneth V., et Byung-Goo KANG (2004). "The Effect of Public and Private Competition on High School Outputs in New York State", *Economics of Education Review*, vol. 23, n° 5, p. 497–506.
- JAPEL, Christa (2008). « Risques, vulnérabilité et adaptation. Les enfants à risque au Québec », *Choix*, Institut de recherche en politiques publiques, [En ligne], vol. 14, n° 8 (juillet). [irpp.org/fr/research-studies/choices-vol14-no16].
- JEANSON, Caroline (2015). *Opération portraits de classe. Étude des compositions de classe des commissions scolaires des Premières-Seigneuries et de la Capitale*, pour le Syndicat de l'enseignement de la région de Québec et la Centrale des syndicats du Québec, 182 p.
- LAFER, Gordon (2014). "Do Poor Kids Deserve Lower-Quality Education Than Rich Kids? Evaluating School Privatization Proposals in Milwaukee, Wisconsin", *Economic Policy Institute*, [En ligne] (avril). [epi.org/files/2014/school-privatization-milwaukee.pdf].
- LAFLAMME, B. (2011). *Règles budgétaires 2011-2012 et ses nouveautés pour les allocations dédiées au financement des activités éducatives de la formation générale des adultes et de la formation professionnelle*, Présentation au colloque de la TREAQFP.
- LAPOINTE, Pierre, Jean ARCHAMBAULT et Roch CHOUINARD (2008). *L'environnement éducatif dans les écoles publiques et la diplomation des élèves de l'île de Montréal*, Rapport de recherche présenté au Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal, Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, [En ligne] (octobre). [cgtsim.qc.ca/fr/documents-site-web/9-environnement-educatif-ecoles-publiques-et-diplomation/file].
- MARCOTTE, D., L. FORTIN et R. CLOUTIER (2011). *La FGA : un tremplin raccrocheur pour les jeunes adultes*. Présentation au colloque de la TREAQ/FP.
- MARCOTTE-FOURNIER, Alain-Guillaume (2015). *Différenciation curriculaire, ségrégation scolaire et réussite des élèves : analyse multiniveau en contexte scolaire québécois*, Mémoire, [En ligne], Université de Sherbrooke, 114 p. [savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/6923/Marcotte_Fournier_Alain_Guillaume_MA_2015.pdf?sequence=4&isAllowed=y].
- OCDE (2011). *Résultats du PISA 2009 : Les clés de la réussite des établissements d'enseignement : Ressources, politiques et pratiques (Volume IV)*, PISA, Éditions OCDE, 320 p.

OFFICE DES PROFESSIONS DU QUÉBEC (2002). *Avis de l'Office des professions du Québec sur l'opportunité de constituer un ordre professionnel des enseignantes et enseignants*, [En ligne] (décembre), 90 p.
[opq.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/Publications/Avis/Avis-enseignants.pdf]

PORTELANCE, Liliane, Stéphane MARTINEAU et Joséphine MUKAMURERA (2014). *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement*, Presses de l'Université du Québec, 256 p.

QUÉBEC. COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION (1996). *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996, Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*, Rapport final, [En ligne], Québec, Gouvernement du Québec, 112 p.
[collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs40260].

QUÉBEC. LE PROTECTEUR DU CITOYEN (2015). *Rapport annuel d'activités 2014-2015*, Québec, p. 8. Également disponible en ligne : protecteurducitoyen.qc.ca/sites/default/files/pdf/rapports_annuels/rapport-annuel-protecteur-2014-2015.pdf.

QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (2015a). *Diplomation et qualification par commission scolaire au secondaire – Édition 2015*, Québec, le Ministère, 18 p. Également disponible en ligne : education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/di plo_qualification_2015.pdf.

QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (2015b). *Étude des crédits 2015-2016*, Québec, le Ministère.

QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2006). *Principales statistiques de l'éducation 2004-2005, Édition 2006*, Québec, le Ministère.

QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2007). *Bilan de l'application du programme de formation de l'école québécoise – enseignement primaire. Rapport final. Table de pilotage du nouveau pédagogique. Décembre 2006*, Québec, le Ministère, 166 p. Également disponible en ligne : education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/Rapport_Table Pilotage_ProgFormationMAJAvril2007.pdf.

QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2009a). *À la même école! Les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage : évolution des effectifs et cheminement scolaire à l'école publique*, Québec, le Ministère, 34 p. Également disponible en ligne : education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/ALaMemeEcoleEHDA_f.pdf.

QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2009b). *Les services éducatifs complémentaires en formation générale des adultes*, Cadre de référence, Québec, le Ministère, 51 p. Également disponible en ligne : education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_comm/ServicesEducatifsCompFGA.pdf.

QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2012). *Guide pour soutenir une transition scolaire de qualité vers le secondaire*, Québec, le Ministère, 20 p. Également disponible en ligne : education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/Guide_SoutenirTransitionScolaireQualiteVersSec.pdf.

QUEBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2014). *Rapport du comité d'experts sur le financement, l'administration, la gestion et la gouvernance des commissions scolaires*, Québec, le Ministère, 182 p. Également disponible en ligne : education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/rapport_comiteCS_mai2014v3p.pdf.

ROUSSEAU, N., et autres (2007). « Schématisation des trajectoires scolaires des jeunes : vers une meilleure compréhension de la situation », *Éducation et francophonie*, vol. XXXV, n° 1.

ROUSSEAU, N., et autres (2009). *Étude longitudinale sur l'expérience de l'éducation aux adultes et l'insertion sociale et professionnelle des jeunes*, Recherche subventionnée par le Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH) 2007-2010.

SCHOFIELD, Janet Ward (2010). "International Evidence on Ability Grouping With Curriculum Differentiation and the Achievement Gap in Secondary Schools", *Teachers College Record*, vol. 112, n° 5, p. 1492-1528.

Annexe – Compléments d'information

A Services aux élèves

Le Comité d'experts sur le financement et la gouvernance des commissions scolaires notait « des augmentations spectaculaires » pour certains handicaps (MELS, 2014), ayant progressé, entre 2001-2002 et 2013-2014 (MEESR, 2015b, *Étude des crédits 2015-2016*), de :

- 663 % pour les troubles envahissants du développement;
- 390 % pour la déficience langagière;
- 336 % pour les troubles relevant de la psychopathologie;
- 278 % pour la déficience atypique;
- 209 % pour la déficience motrice légère ou organique.

Le nombre d'élèves HDAA en classe spéciale est même passé de 49 880 en 1999-2000 à 45 287 en 2002-2003, pour remonter à 49 311 en 2006-2007 (MELS, 2009a). Le nombre d'élèves DAA en classe spéciale a diminué de 44 394 à 38 806 et le nombre d'élèves handicapés y a doublé (de 5 486 à 10 505).

Tableau – Nombre d'élèves HDAA et proportion intégrée en classe ordinaire

	1999-2000 (CS)*	2006-2007 (CS)*	2008-2009 (prov.)*	2011-2012 (prov.)*	2012-2013 (prov.)*	2013-2014 (prov.)*
Élèves DAA	117 643	126 680	136 394	145 852	147 066	153 700
Proportion intégrée	<u>58,4 %</u>	<u>66,5 %</u>	<u>68,4 %</u>	<u>74,1 %</u>	<u>75,0 %</u>	
Nombre brut intégré	68 689	84 232	93 293	106 907	110 300	
Élèves H	14 895	23 574	27 843	32 578	36 053	38 049
Proportion intégrée	<u>37,4 %</u>	<u>38,4 %</u>	<u>37,5 %</u>	<u>39,4 %</u>	<u>40,4 %</u>	
Nombre brut intégré	5 576	9 061	10 441	13 371	14 565	
Ensemble des élèves HDAA	132 538	150 254	164 237	179 784	188 931**	191 749
Proportion intégrée	<u>56,0 %</u>	<u>62,1 %</u>	<u>63,2 %</u>	<u>66,9 %</u>	<u>69,1 %</u>	
Nombre brut intégré	74 265	93 293	103 785	120 278	130 596	182 229 CS

Sources : 1999-2007 : MELS, 2009a; 2008-2013 : *Statistiques de l'éducation*, 2014; 2013-2014 : *Étude des crédits 2015-2016*.

* Une partie des statistiques désigne le réseau public (commissions scolaires). Le reste désigne l'ensemble du réseau scolaire (prov.). La différence entre les deux est de l'ordre d'environ 3 000 élèves à ajouter dans les années 2000 à 2006.

** À partir de 2012-2013, des élèves HDAA des écoles privées « ordinaires » sont comptabilisés (5 812). Ce nombre n'a pas affecté les pourcentages obtenus pour les H et DAA, mais est comptabilisé dans l'intégration globale.

La proportion d'élèves en difficulté envoyés en classe ordinaire à l'entrée au primaire est passée de 72,4 % à 88,1 % de 1999-2000 à 2001-2002, pour se stabiliser à 90,1 % entre 2004-2005 et 2006-2007. La proportion allant en classe spéciale a suivi le chemin inverse entre ces années, passant de 24,4 % à 8,4 % (MELS, 2009a). La proportion d'élèves en retard à la première année du 1^{er} cycle a été divisée par trois entre 1994-1995 et 2004-2005, de 7,8 % à 2,7 %. Ces proportions sont passées de 14,7 % à 7,5 % au 2^e cycle et de 19,5 % à 10,4 % au 3^e cycle (MELS, 2007). Ces non-redoublements s'observent, cumulativement, par la chute radicale de la proportion d'élèves arrivant en retard au secondaire, passée de 24,6 % à 9,8 % entre 1996-1997 et 2007-2008 (MELS, 2006; MEESR, 2015a, *Diplomation et qualification par commission scolaire au secondaire – Édition 2015*).

B Composition de la classe

Selon Marcotte-Fournier (2015), dans une commission scolaire étudiée, 55 % de tous les élèves de milieu défavorisé du territoire se trouvaient dans les sept mêmes classes, dans deux écoles seulement, une réalité dont l'auteur évoque les répercussions sur le climat de classe, le décrochage et la réussite. Il observe aussi que les écoles accueillant le plus d'élèves de milieu défavorisé offraient les concentrations les plus onéreuses, assurant de facto une division dans l'école même.

Or : « International research supports the conclusion that having [high-achieving schoolmates] is associated with increased achievement. It also suggests that ability grouping with curriculum differentiation increases the achievement gap. » (Schofield, 2010 : 1493)

À l'étranger, Lafer (2014), Elder et Jepsen (2014) et plusieurs autres, notamment grâce aux innombrables données des tests PISA, vont exactement dans le même sens que Statistique Canada. Ce ne sont pas les écoles qui expliquent l'écart, mais les élèves : « La relation positive entre la concurrence des établissements et la performance des élèves perd sa signification statistique lorsque le milieu socioéconomique des élèves et des établissements est pris en compte. » (OCDE, 2011 : 48)

En fait, une des découvertes les plus significatives de la recherche scientifique est celle selon laquelle l'effet de la concurrence n'est pas linéaire : à partir d'un certain seuil, ses effets négatifs croissent.

- Aux États-Unis, Greene et Kang (2004) l'ont situé à 7,6 %.
- Au Québec, Caldas et Bernier (2012) l'ont situé à 11 %, mais en combinant le primaire et le secondaire.

À plus de 40 %, ce seuil critique est de multiples fois dépassé ici, compte tenu non seulement du privé, mais également de la croissance des projets particuliers au public, qui ont un effet semblable. Pendant ce temps, le Ministère lui-même demande pourtant aux milieux de tenir compte des facteurs de risque des élèves. Or, les plus vulnérables en présentent chacun un grand nombre (maîtrise langagière, variables familiales et caractéristiques personnelles, notamment). Est-ce moins important pour certains élèves?

Il est important de retenir que l'ensemble des facteurs interagissent les uns avec les autres et que leurs effets se conjuguent. Ainsi, la recherche a permis de constater que les facteurs de risque ont un effet multiplicateur. [...] Deux ou trois facteurs de risque : la possibilité d'effets défavorables est quatre fois plus forte [qu'aucun]. Quatre facteurs de risque : la possibilité d'effets défavorables est multipliée par dix. (MELS, 2012 : 6)

Pour obtenir notre analyse complète :

FÉDÉRATION DES SYNDICATS DE L'ENSEIGNEMENT (2016). *Les projets particuliers à l'école publique en contexte de concurrence scolaire : un état des lieux*, Note de recherche, [En ligne], 97 p. [lafse.org/publications/autres-publications/].

La FSE-CSQ a mené des travaux qui confirment les observations touchant la composition de la classe.

1. Les 60 commissions scolaires francophones ont été ordonnées selon la proportion d'élèves de leur territoire fréquentant le privé.
2. Elles ont été divisées en groupes de 20 et de 12.
3. Cela permet d'observer comment diverses variables objectives associées au profil des élèves sont affectées.

On constate des différences marquées : plus la concurrence est élevée, plus la composition de la classe publique se détériore et plus les élèves sont divisés selon leur origine socioéconomique.

Ces graphiques montrent les 12 commissions scolaires où il y a le plus de privé jusqu'aux 12 où il y en a le moins. Entre ces deux extrêmes, les 60 commissions scolaires sont divisées en trois groupes égaux de 20.

À droite (figure 1), à mesure que baisse la part du privé (de 30 % à 0 %), on observe la diminution rapide de la proportion d'élèves handicapés ou ayant un plan d'intervention (de 24,4 % à 15,2 %) et de l'indice de lourdeur des effectifs (de 104 à 98).

La moyenne nationale de cet indice, qui reflète les difficultés des élèves dans les classes, se situe à 100. Or, il est très peu sensible : au Québec, seules 4 commissions scolaires dépassent 104. Un écart de 6 entre les deux extrêmes est donc élevé.

Figure 1 - Élèves handicapés ou ayant un PI actif et indice de lourdeur des classes

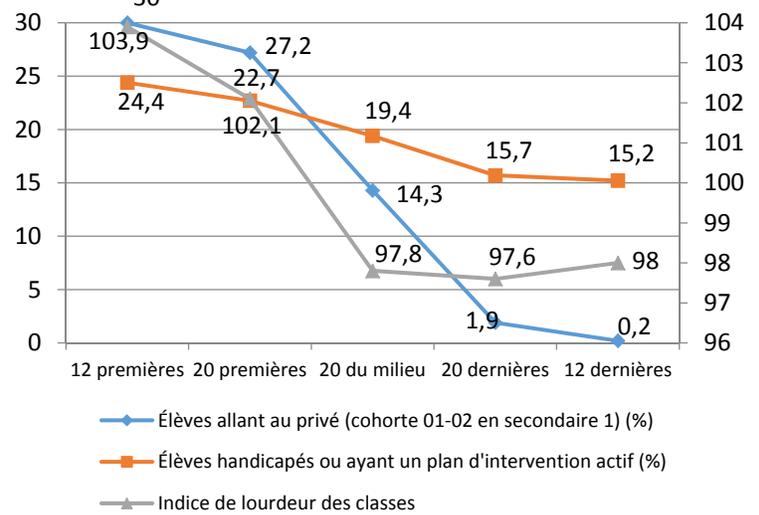
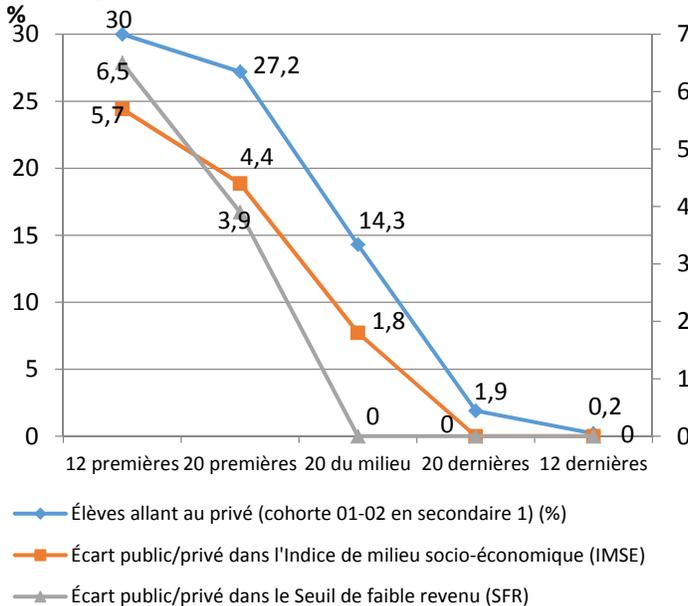


Figure 2 - Écart socioéconomique public/privé



L'indice de milieu socioéconomique et le seuil de faible revenu sont issus des valeurs de l'unité de peuplement de chaque enfant, selon les caractéristiques de toutes les familles de son quartier. Ils montrent l'effet du privé sur la division socioéconomique des élèves (figure 2).

Contredisant l'argument de l'effet « démocratique » d'un plus grand soutien financier au privé, l'écart entre le score des enfants allant au public et celui des enfants allant au privé s'accroît là où celui-ci est plus présent et disparaît là où il y en a peu.

À son extrême, cet écart équivaut à 4 rangs sur 10 et serait encore bien plus grand s'il était fondé sur des valeurs familiales individuelles plutôt que sur la somme des familles vivant dans un secteur.

Sources : Indicateurs de gestion des commissions scolaires, Carte des unités de peuplement, Diplomation et qualification au secondaire.

