



**ASSOCIATION DES CADRES SCOLAIRES  
DU QUÉBEC**

**MÉMOIRE  
PRÉSENTÉ AU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION**

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

**30 OCTOBRE 2013**

Le masculin est utilisé sans aucune discrimination, dans le seul but d'alléger le texte.



## Table des matières

<b>PRÉAMBULE .....</b>	<b>1</b>
<b>1. LES FONDEMENTS DE LA RÉFORME DE L'ÉDUCATION .....</b>	<b>2</b>
<b>A. L'éducabilité de tous les enfants.....</b>	<b>2</b>
<b>B. La réussite du plus grand nombre .....</b>	<b>3</b>
<b>C. La place des savoirs dans l'organisation matérielle et sociale de nos collectivités.....</b>	<b>4</b>
<b>D. L'école obligatoire doit préparer les élèves à la formation continue.....</b>	<b>6</b>
a. Les attitudes par rapport aux savoirs .....	6
b. L'enseignement des sciences .....	7
c. La reconnaissance des acquis et des compétences.....	8
d. La formation continue des enseignants .....	8
<b>E. Le pouvoir de décision en matière pédagogique doit se rapprocher du palier local.....</b>	<b>9</b>
<b>F. Les parents et la communauté sont les partenaires de la réussite éducative .....</b>	<b>10</b>
<b>G. L'école doit préparer les jeunes à devenir des citoyens à part entière et prévenir l'exclusion .....</b>	<b>10</b>
<b>H. L'école doit prendre le virage technologique .....</b>	<b>12</b>
<b>2. LES RÉFORMES DU CURRICULUM ET DES PROGRAMMES AU PRÉSCOLAIRE, AU PRIMAIRE ET AU SECONDAIRE.....</b>	<b>14</b>
<b>A. Les grilles-matières à l'enseignement primaire et à l'enseignement secondaire .....</b>	<b>14</b>
a. Les parcours de formation au deuxième cycle du secondaire .....	14
b. Les trois séquences en mathématique.....	15
c. Les contenus de formation.....	16
<b>B. Les trois phases de la mise en œuvre .....</b>	<b>19</b>
a. Le leadership pédagogique .....	19
b. La formation initiale à l'enseignement.....	20
<b>C. L'évaluation des apprentissages, le bulletin unique et les cycles .....</b>	<b>20</b>
<b>3. LES RÉFORMES DU CURRICULUM À L'ÉDUCATION DES ADULTES .....</b>	<b>24</b>
<b>A. Les besoins propres aux adultes .....</b>	<b>24</b>
<b>B. Les impacts du report de l'implantation obligatoire en FGA .....</b>	<b>24</b>



---

C.	La préparation du personnel enseignant.....	26
D.	Les conditions d'une mise en œuvre réussie .....	26
4.	LE BILAN.....	28
A.	Les principaux obstacles rencontrés .....	28
5.	LES PERSPECTIVES D'AVENIR .....	30
	ANNEXE 1: TABLEAU SYNTHÈSE DES RECOMMANDATIONS DE L'ACSQ.....	31



---

## PRÉAMBULE

Présente depuis les toutes premières étapes des réformes du curriculum et des programmes d'étude, impliquée avec conviction et constance dans leur développement et leur implantation, l'Association des cadres scolaires du Québec (ACSQ) n'a ménagé aucun effort pour accompagner et soutenir ses membres afin que ceux-ci puissent soutenir les acteurs de tous les milieux et de tous les ordres d'enseignement.

Aussi est-elle fière de prendre part à la présente réflexion, et ce, bien qu'elle soit consciente de la multitude des points de vue, applications et réalisations observés à travers le Québec. L'une des grandes disparités perçues touche la pédagogie et concerne le développement des compétences. Fondement même de la réforme des programmes de formation, la compréhension et la mise en œuvre de ce concept varient d'une commission scolaire à l'autre, voire même d'une classe à l'autre.

L'ACSQ adhère, encore et toujours, aux fondements qui ont constitué la base de cette réforme de l'éducation. Elle apportera néanmoins, dans le présent mémoire, certaines remarques sur quelques-uns de leur actualisation. Puis, des réflexions et des recommandations seront formulées au regard du curriculum et des programmes.

Le travail périphérique étant bien amorcé et bien ancré dans plusieurs commissions scolaires, le présent avis sera, d'abord et avant tout, relatif à la pédagogie. Les structures et les règlementations sont bien en place. Il est donc primordial *d'entrer en classe*, de se préoccuper de l'acte pédagogique.



## 1. LES FONDEMENTS DE LA RÉFORME DE L'ÉDUCATION

Les huit fondements énoncés gardent leur actualité et, de ce fait, l'ACSQ croit qu'ils devraient être officiellement réitérés, rappelés, réexpliqués afin que dans le quotidien, le sens précède et oriente toutes les décisions administratives et pédagogiques.

### **A. *L'éducabilité de tous les enfants***

S'il est un fondement qui devrait avoir préséance sur tous les autres et qui devrait être encore fréquemment répété, expliqué, discuté, c'est bien celui de l'éducabilité de tous les enfants, car seule l'adhésion de tous les éducateurs d'un milieu à ce principe peut conduire à la réussite éducative, elle-même encore trop souvent subordonnée à la seule réussite scolaire.

La réussite éducative nous impose l'accueil de tous les élèves en respectant leur style d'apprentissage et les besoins particuliers de certains d'entre eux. Elle repose donc sur une diversité d'approches pédagogiques permettant à chacun d'apprendre et même de réfléchir aux stratégies qu'il utilise afin de développer son autonomie. Une meilleure connaissance de soi et de son style d'apprentissage permet de faire des choix éclairés tout le long de son parcours scolaire. Le corollaire d'approches de différenciation pédagogique en apprentissage touche l'évaluation. Nous devons proposer aux élèves des occasions et des moyens diversifiés de démontrer leurs compétences.

La croyance en l'éducabilité de tous, par chacun des membres du personnel scolaire, est garante de la motivation à intervenir avec diligence afin de répondre aux besoins de tous et de chacun des élèves. Le leadership des directeurs d'établissement joue ici un rôle important, que ce soit pour le soutien pédagogique, les répartitions budgétaires ou encore, l'offre de formation et d'accompagnement de la clientèle scolaire.

La différenciation pédagogique aurait dû être un levier important pour la réussite éducative, mais l'absence d'une compréhension claire de cette notion a retardé ses effets bénéfiques. On peut croire que la différenciation pédagogique, bien comprise et mise en place judicieusement, deviendra un levier important, voire incontournable.

Soulignons que certaines directives ministérielles peuvent porter à confusion dans l'offre de service d'aide spécialisée. À titre d'exemple, citons la règle qui stipule que pour recevoir certains services particuliers, l'élève doit avoir un code; comment arriver à répondre aux besoins de tous les élèves si leur pathologie ne correspond pas aux critères d'identification? Dans plusieurs cas, on sera alors obligé de conclure, que faute de moyens : « pas de code donc pas de service »! La réflexion n'est pas terminée et les pratiques demeurent questionnables à plusieurs égards.

**RECOMMANDATION 1**

Considérant les besoins particuliers de certains élèves dont les services requièrent des allocations budgétaires;

Considérant certaines règles budgétaires restrictives et quelquefois trop contraignantes pour pouvoir offrir un service à tous ceux qui en ont besoin et qui n'ont pas de code;

L'ACSQ recommande que l'on s'assure d'édicter des règles budgétaires souples qui favorisent la mise en place de services pour tous les élèves (codés ou non), et ce, en donnant aux écoles et aux centres une plus grande autonomie budgétaire en ce qui a trait aux besoins particuliers de tous les élèves, sans exception.

**B. La réussite du plus grand nombre**

Les premiers *projets éducatifs, plan de réussite et convention de gestion et de réussite éducative* ont été perçus, dans plusieurs milieux, comme un devoir à remplir. L'ACSQ est d'avis que, malgré certaines lourdeurs et des répétitions inévitables entre les *plans de réussite* et les *conventions de gestion et de réussite éducative*, ces exercices annuels deviennent de plus en plus des guides pour les équipes de travail qui sont conscientes des résultats à atteindre et des moyens à mettre en œuvre pour y arriver. De leur côté, les directeurs d'établissement peuvent y prendre appui pour guider et justifier leurs prises de décisions pédagogiques et administratives.

Au moment de préparer ces documents, rappelons que la précision dans le libellé des objectifs et des indicateurs permettra d'une part, de mieux cibler les buts à atteindre et d'autre part, de bien mesurer l'état de leur réalisation. Ainsi, les directeurs d'établissement seraient bien avisés de toujours tenir compte des caractéristiques spécifiques de ces deux éléments corollaires en rédigeant des objectifs qui soient spécifiques, mesurables, acceptés, réalisables et temporellement définis ainsi que des indicateurs qui soient significatifs, mesurables, acceptables, responsables et temporellement définis.

Avec les années, il semble que l'on soit plus réaliste dans la détermination des résultats; les objectifs sont peut-être moins ambitieux, mais réalisables; les moyens identifiés, parce que mieux ciblés, impliquent davantage les enseignants dans le renouvellement de leurs pratiques. Les *conventions de gestion et de réussite éducative* supportent la recherche de solutions et la créativité dans les moyens. Elles sont aussi favorables à l'identification des besoins en formation continue et à leur planification rationnelle. Des communautés de pratique voient le jour et deviennent occasions de perfectionnement et source de motivation et de valorisation dans les écoles et les centres. *L'effet enseignant* ne peut être



remis en cause et on doit le considérer comme source de réussite pour les élèves et élément motivateur pour les enseignants.

Certes, ces démarches exigent que les directeurs d'établissement consacrent beaucoup de temps et d'énergies à l'élaboration et surtout au suivi de ces diverses planifications puisque, sans leur conviction et leur leadership, le milieu risquerait de passer à côté de leur mise en œuvre.

Un autre levier vers la réussite est l'apparition de partenariats de plus en plus nombreux et efficaces entre la formation générale des jeunes, la formation professionnelle et celle des adultes. Ce sont des pratiques à encourager, soutenir et développer.

### RECOMMANDATION 2

Considérant que les *projets éducatifs, plan de réussite et convention de gestion et de réussite éducative* sont des leviers pour la recherche de solutions et l'actualisation de moyens efficaces pour atteindre la réussite éducative de tous les élèves;

Considérant que la compréhension univoque du sens des objectifs visés et des mesures à prendre pour en évaluer leur atteinte est gage de succès;

L'ACSQ recommande que lors de l'élaboration des *projets éducatifs, plan de réussite et convention de gestion et de réussite éducative*, les directeurs d'établissement s'assurent de respecter les caractéristiques spécifiques des objectifs et des indicateurs.

### RECOMMANDATION 3

Considérant que les *projets éducatifs, plan de réussite et convention de gestion et de réussite éducative* ont tous trois les mêmes visées de réussite éducative de tous les élèves et que plusieurs des éléments y sont identiques;

L'ACSQ recommande qu'afin de favoriser la meilleure compréhension possible de tous les intervenants, d'en alléger la gestion et faciliter le suivi et l'évaluation, le MELS unifie les trois outils que sont les *projets éducatifs, plan de réussite et convention de gestion et de réussite éducative*.

### **C. La place des savoirs dans l'organisation matérielle et sociale de nos collectivités**

De grands débats ont eu lieu sur la place que devaient occuper les savoirs dans le développement des compétences. Certes, les programmes d'étude bien compris et maîtrisés permettent aux enseignants de proposer à leurs élèves des tâches sollicitant les connaissances dans des contextes signifiants. Pour les élèves, il ne s'agit pas ici de simplement retenir des connaissances, mais d'identifier et d'utiliser les connaissances appropriées pour la réalisation de la tâche.





Par ailleurs, l'ACSQ s'est grandement questionnée en prenant connaissance des résultats aux tests du *Progress International Reading Literacy Study*<sup>1</sup> (PIRLS 2011), qui situe les élèves du Québec parmi les plus faibles du Canada. Sans rapporter ici tous les résultats de cette enquête, rappelons simplement qu'elle porte sur les aspects suivants :

- les buts de la lecture (lire pour l'expérience littéraire et lire pour acquérir et utiliser des informations); les processus de compréhension (se concentrer sur les informations énoncées de façon explicite et les extraire du texte);
- faire des inférences simples; interpréter et combiner des idées et des informations; examiner et évaluer le contenu, le langage et les éléments textuels; les comportements et attitudes à l'égard de la compréhension de l'écrit.

Cette description de la compétence à lire met en lumière l'universalité de cette habileté. Dans toutes les matières et dans tous les contextes du quotidien, nous devons recourir à cette capacité. D'ailleurs, l'avis du Conseil supérieur de l'éducation intitulé *Un engagement collectif pour maintenir et rehausser les compétences en littératie des adultes* fait état de constats alarmants à cet égard. En effet, selon les études citées dans cet avis, environ 26 % des personnes de la tranche d'âge des 16 à 25 ans se situent aux niveaux 1 et 2 de l'échelle, donc au bas de l'échelon « compétence acceptable ».

Devant de tels constats et résultats de recherche, il y a lieu de s'interroger sur nos pratiques sur le degré de compréhension et d'application du programme de français et de la *Progression des apprentissages*, sur l'enseignement explicite des stratégies de lecture, sur les outils utilisés en classe (manuels, littérature jeunesse, TIC), sur les modes d'évaluation et sur la formation continue des enseignants dans cette discipline particulière, notamment au regard de la place qu'occupe la lecture dans les différents programmes et le soutien à apporter aux élèves dans le traitement de l'information.

Il est inquiétant de penser que les difficultés de compréhension, d'interprétation, de traitement de l'information éprouvées par les élèves dans les tests de lecture ont des répercussions dans tous leurs efforts actuels d'acquisition de savoirs, dans les autres disciplines que la lecture, et se répercuteront également plus tard, que ce soit dans la poursuite de leurs études ou en formation continue.

Les pratiques relatives à l'enseignement du français ont-elles vraiment évolué depuis les 15 dernières années? À ce sujet, l'étude sur *l'État des lieux de l'enseignement du français*<sup>ii</sup> menée par deux professeurs de l'Université Laval, en collaboration avec le Conseil supérieur de la langue française, sur les pratiques pédagogiques en enseignement du français, démontre que ce n'est pas le cas. On a tendance à répéter les anciennes pratiques bien qu'elles ne soient plus jugées efficaces. La formation continue des enseignants pour s'appropriier les programmes et l'évaluation serait déficiente et pourrait être l'une des causes de cette stagnation.

**RECOMMANDATION 4**

Considérant les lacunes en lecture de nos élèves;

Considérant l'attitude de nos élèves au regard de la lecture;

L'ACSQ recommande, qu'à tous les niveaux, les directeurs d'établissement exploitent les moyens leur permettant de s'assurer de la compréhension et de l'application intégrale du programme de français en ce qui a trait notamment au traitement de l'information; ce faisant, ils devraient également assurer que les enseignants présentent aux élèves des situations d'apprentissage composées de tâches complexes.

**D. L'école obligatoire doit préparer les élèves à la formation continue****a. Les attitudes par rapport aux savoirs**

Les résultats de cette même enquête (PIRLS-2011) portant sur les attitudes et les comportements des élèves québécois (motivation à lire et plaisir à lire) nous amènent à penser que leurs attitudes auront des incidences négatives par rapport à leur propre formation continue, tout au long de leur vie.

Cette réflexion sur la place des savoirs nous amène également à nous questionner sur le rehaussement culturel souhaité par la réforme des programmes. Ainsi, référons-nous au document de base *Réaffirmer l'école* où nous lisons :

*« Si l'école nourrit ainsi l'élève de culture, c'est pour lui permettre de s'adapter et de s'insérer plus rapidement dans ce monde, monde d'une extrême complexité où il lui faut vivre. [...] Ainsi les lacunes suivantes doivent être comblées : l'enseignement des sciences au primaire est déficient. Le programme des sciences, tout au long du parcours scolaire, ne fait pas assez de place aux technologies; le programme d'histoire tout au long du parcours scolaire ne fait pas assez de place aux productions culturelles des différentes époques étudiées; le programme de français langue maternelle tout au long du parcours scolaire, ne fait pas assez de place à la littérature ».*<sup>iii</sup>

Comment préparer les élèves à la formation continue si ce n'est en leur faisant acquérir des méthodes d'apprentissage efficaces dont ils pourront se servir tout au long de leur vie et prioritairement, en éveillant leur motivation et leur goût d'apprendre? Dans cette perspective, il importe de redire l'importance de travailler sans relâche à l'intégration des savoirs dans une perspective culturelle qui stimulera continuellement le désir d'acquérir de nouvelles connaissances, et ce, quel que soit le contexte de vie et quel que soit le lieu de formation. Outiller les élèves pour qu'ils veuillent apprendre toute leur vie, c'est développer « leur curiosité intellectuelle, la recherche du plaisir que procure la découverte



*ou la compréhension. L'appétit de connaître, comme l'appétit de faire des études, se développe tout autant que le goût esthétique ou le goût des activités de plein air »<sup>iv</sup>*

#### **b. L'enseignement des sciences**

En plus de l'urgence d'agir en lecture, il pourrait être significatif de faire une recherche structurée afin de connaître l'état des lieux quant à l'enseignement des sciences, aux situations d'apprentissage élaborées, aux stratégies utilisées, à l'intégration utile et réussie des technologies, à l'apport culturel, à la motivation des garçons. Son observation du milieu porte l'ACSQ à croire que l'enseignement des sciences, particulièrement au primaire, est encore négligé et que l'on ne tire pas tout le profit possible des apprentissages proposés que cette discipline pourrait apporter comme source de motivation.

Afin de poursuivre la réflexion et de penser à des orientations, il pourrait être intéressant et avantageux de prendre connaissance des résultats des travaux de la Chaire de recherches sur l'intérêt des jeunes à l'égard des sciences et de la technologie (CRIJEST), entité issue d'un partenariat entre l'Université du Québec à Montréal, l'Université de Sherbrooke et quelques commissions scolaires<sup>v</sup>.

#### **RECOMMANDATION 5**

Considérant que préparer les élèves à la formation continue, c'est de favoriser chez eux l'intégration des divers savoirs en les incluant dans une perspective culturelle;

Considérant que préparer les élèves à la formation continue, c'est de développer leur motivation et leur goût d'apprendre;

Considérant que les domaines généraux de formation permettent l'élaboration de tâches complexes et que leur combinaison avec les savoirs essentiels et les compétences transversales permettent aux élèves de donner du sens à leurs apprentissages;

L'ACSQ recommande que l'on s'assure, par une supervision pédagogique régulière, que les domaines généraux de formation, les savoirs disciplinaires et les compétences transversales soient, tous trois, effectivement intégrés en classe et, que dans les faits, la dimension culturelle soit prise en compte dans toutes les disciplines et utilisée comme source de motivation et levier d'apprentissage.

#### **RECOMMANDATION 6**

Considérant que depuis 1997, on souhaite améliorer l'enseignement des sciences au primaire;

Considérant qu'il semble à plusieurs intervenants que tout le chemin prévu n'a pas été parcouru;



L'ACSQ recommande que le point soit fait sur l'enseignement des sciences au primaire, et ce, de manière rigoureusement scientifique.

#### RECOMMANDATIONS 7

Considérant que les sciences sont une source de motivation, et ce, tout particulièrement pour les garçons;

L'ACSQ recommande que le temps alloué aux sciences à la grille-matières du primaire soit respecté et que l'on s'assure que des situations d'apprentissage complexes et des contenus motivants soient présentés aux élèves.

#### c. La reconnaissance des acquis et des compétences

La politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue, en introduisant le principe de la reconnaissance des acquis et des compétences (RAC), a favorisé un plus grand respect des adultes qui désirent compléter leur formation et obtenir un titre officiel. L'expérience prouve, hors de tout doute, que cette reconnaissance est pour les adultes une source de valorisation et de motivation. Cela contribue non seulement à leur redonner confiance envers l'école, mais également à favoriser leur retour aux études et leur persévérance scolaire.

#### RECOMMANDATION 8

Considérant que la reconnaissance des acquis et des compétences favorise le retour à la formation des adultes et peut constituer un encouragement à entreprendre la formation continue;

L'ACSQ recommande que la pratique de la reconnaissance des acquis et des compétences soit encouragée, entre autres, par l'octroi ministériel des ressources nécessaires pour un fonctionnement rapide et efficace.

#### d. La formation continue des enseignants

Affirmer que l'école doit préparer les élèves à la formation continue, n'est-ce pas reconnaître implicitement que ce principe devrait naturellement être endossé par l'ensemble du personnel œuvrant dans les écoles et centres du Québec? N'est-ce pas reconnaître que tout le personnel, et particulièrement les enseignants et les directeurs d'établissement, devrait avoir cet appétit de connaître et ce sens éthique professionnel qui motive à s'engager dans des démarches personnelles de formation continue? L'ACSQ, entre autres par ses Commissions professionnelles et leurs activités, souscrit à l'idée qu'il est impératif d'être soi-même, en tant qu'éducateur, en formation continue. Peu importe que le type et le lieu de formation soient formels ou informels, qu'elle soit offerte par les pairs ou des spécialistes, de façon virtuelle ou en personne, qu'on la suive seul ou en équipe. La Loi sur l'instruction publique fait obligation à la direction d'établissement de voir à l'organisation des activités de perfectionnement des membres du personnel de



l'école convenues avec ces derniers en respectant les dispositions des conventions collectives qui peuvent être applicables, le cas échéant (a.96.21). Elle stipule qu'il est du devoir de l'enseignant de prendre les mesures appropriées qui lui permettent d'atteindre et de conserver un haut degré de compétence professionnelle (a.22-6). De plus, signalons que la onzième des douze compétences de la formation initiale en enseignement est ainsi libellée : s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.

Au-delà des obligations de tous ordres, l'ACSQ croit qu'il importe de développer une culture de formation continue chez l'ensemble du personnel des écoles et des centres et que celle-ci ne saurait se développer qu'à la condition que les directeurs lui accordent de l'importance et en favorisent la réalisation. À cet égard, les services éducatifs des commissions scolaires sont des partenaires essentiels des directions d'établissement dans l'offre de service adaptée aux besoins. En effet, les plans de formation sont élaborés annuellement, en fonction des besoins réels et émergents des établissements.

#### **RECOMMANDATION 9**

Considérant que la formation continue revêt une importance primordiale pour le développement personnel et personnel des éducateurs;

Considérant que la formation continue revêt une importance capitale pour assurer le maintien et le développement des compétences professionnelles;

Considérant que la formation continue est une responsabilité d'ordre éthique;

L'ACSQ recommande qu'annuellement, et dans chaque établissement, un plan de formation continue soit élaboré et inclus dans le Plan de réussite.

#### ***E. Le pouvoir de décision en matière pédagogique doit se rapprocher du palier local [...]***

L'ACSQ réitère son adhésion à ce principe puisqu'elle est convaincue que tout professionnel qui doit répondre de ses actes et des résultats obtenus et en rendre compte doit bien sûr avoir la responsabilité du choix des moyens. Dans le milieu scolaire, ces choix peuvent être à la fois personnels et collectifs, certes exercés tant par l'école que par ses agents de première ligne! Même si les choix collectifs sont source de motivation, de cohésion et de cohérence pour une équipe-école, l'ACSQ croit que le leadership et le soutien pédagogiques de la commission scolaire et du MELS sont nécessaires. L'expérience des dernières années prouve qu'une décentralisation pédagogique absolue mène à de très grands écarts de qualité pédagogique entre les écoles. L'accompagnement et le soutien pédagogiques centralisés offerts par les services de la commission scolaire sont garants d'une certaine uniformité dans la qualité des offres de services éducatifs.

**RECOMMANDATION 10**

Considérant que tous les élèves du Québec ont droit à la même offre de services éducatifs;

Considérant que tous les élèves du Québec ont droit à ce que ces services soient de qualité équivalente quel que soit leur lieu de résidence et l'établissement qu'ils fréquentent;

L'ACSQ recommande que, afin d'offrir aux élèves des services pédagogiques de qualité équivalente quel que soit l'établissement qu'ils fréquentent, la commission scolaire, tout en respectant les fonctions et les pouvoirs de l'école, assume avec diligence et régularité sa mission qui est de *veiller à la qualité des services éducatifs et à la réussite des élèves en vue de l'atteinte d'un plus haut niveau de scolarisation et de qualification de la population [...]*<sup>vi</sup>.

***F. Les parents et la communauté sont les partenaires de la réussite éducative***

L'ACSQ est favorable à ce principe bien que sa faisabilité quotidienne demeure encore difficile. Certains parents collaborent de façon remarquable et leur apport est avantageux pour leur enfant. D'autres par contre, sont plus réticents ou craintifs envers l'école ou encore possédant des compétences parentales moins bien affirmées et peuvent devenir des irritants pour les éducateurs, suscitant parfois même des conflits avec eux.

Y a-t-il de réelles solutions? Sinon de redire qu'il faut continuer à faire de son mieux à l'école, dans un esprit de saine collaboration, en tenant compte des limites de chacun et en évitant de rendre l'autre, parent ou éducateur scolaire, responsable des échecs et difficultés de l'enfant. L'école a la responsabilité (et c'est là, son seul pouvoir) de trouver les bons incitatifs pour favoriser l'implication des parents dans l'éducation de leur enfant, car elle ne saurait agir directement sur leurs attitudes, craintes et croyances.

***G. L'école doit préparer les jeunes à devenir des citoyens à part entière et prévenir l'exclusion***

Socialiser est la deuxième des trois missions conférées formellement à l'école québécoise par la Loi sur l'instruction publique (LIP). Plusieurs mesures d'encadrement et programmes ont été élaborés et mis en œuvre depuis 15 ans. Puis, en juin 2012, la Loi visant à prévenir et à combattre l'intimidation et la violence à l'école a été adoptée et intégrée aux dispositions de la LIP. La LIP confie maintenant plusieurs obligations à l'école en matière de prévention et de lutte contre l'intimidation. Pensons aux articles 75.1 et suivants.



De leur côté, les programmes de formation des ordres d'enseignement primaire et secondaire, structurés autour de cinq domaines généraux d'apprentissage (DGA), permettent à l'élève de construire sa vision du monde et de répondre aux attentes sociales. C'est le cas du domaine du vivre ensemble et citoyenneté qui contribue directement à développer chez l'élève ses compétences relatives à son insertion sociale.

Notons, de plus, que le programme de Culture et éthique religieuse par ses compétences 1 et 3 invite l'élève à *réfléchir sur des valeurs éthiques* et à *pratiquer le dialogue*, contribue à l'aider à mieux comprendre et savoir composer avec l'ensemble des différences sociales.

Certes, il y a des obligations légales, les programmes de formation et de prévention qui balisent et orientent les interventions éducatives et les comportements des élèves. L'exclusion est souvent, et presque tout le temps, comprise en termes d'interactions relationnelles. On voit la violence physique, verbale et celle véhiculée par les médias sociaux; on les remarque, on les nomme et on tente d'agir pour les contrer. L'ACSQ désire par ailleurs attirer l'attention du Conseil sur ce que l'on pourrait appeler l'exclusion organisationnelle. Ce type d'exclusion peut se manifester par une difficulté (voire un refus) à répondre aux besoins de tous les élèves et, principalement, à ceux des élèves handicapés et à ceux connaissant des problèmes d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA). Au-delà de certaines contraintes budgétaires, ne nions pas les résistances personnelles et syndicales qui persistent quant à la différenciation pédagogique.

L'exclusion peut également, et de façon encore plus subtile, se manifester par des lacunes dans l'organisation scolaire. Par exemple au secondaire, le parcours axé sur l'emploi, et particulièrement la formation préparatoire au travail (FPT), est maintes fois dénigré par des enseignants qui le considèrent facilement comme une *voie de garage*. Qui plus est, dans plusieurs établissements, les enseignants qui œuvrent dans ce parcours ne réussissent pas à motiver, intéresser et retenir leurs élèves, car ils ne savent pas leur proposer de situations d'apprentissage signifiantes et complexes. Et pourtant, là où ce programme de formation est bien compris et appliqué, on remarque un réel intérêt et une implication soutenue des élèves dans leurs apprentissages.

On revient donc encore à l'importance de la formation continue des enseignants qui, pour agir avec efficacité, doivent eux aussi, selon la formule de Le Boterf, vouloir agir, savoir agir et pouvoir agir. Certes, les enseignants souhaitent faire le mieux possible pour tous leurs élèves, mais leur donne-t-on la formation requise pour qu'ils comprennent bien les fondements (nous faisons ici référence aux buts d'intégration au travail poursuivis par ces formations)? Favorise-t-on leur pouvoir d'action en les soutenant, en les accompagnant et en les formant?

**RECOMMANDATION 11**

Considérant que l'école doit répondre aux besoins de tous ses élèves;

Considérant que l'école doit favoriser l'intégration au marché du travail des élèves en fonction de leurs besoins et leurs capacités;

Considérant que plusieurs enseignants manifestent des inquiétudes et présentent des besoins de formation particuliers pour bien comprendre et appliquer le parcours de formation axé sur l'emploi;

L'ACSQ recommande que, afin de répondre aux besoins des élèves qui pourraient bénéficier du parcours de formation axée sur l'emploi ou à ceux qui y sont inscrits, les directeurs d'établissement facilitent l'accès aux élèves et la participation des enseignants aux activités de formation qui y sont reliées.

**RECOMMANDATION 12**

Considérant que l'école doit préparer les jeunes à devenir des citoyens à part entière;

Considérant que l'école doit contribuer à prévenir l'exclusion sous toutes ses formes;

Considérant qu'il est de la mission de l'école de socialiser;

L'ACSQ recommande que les directeurs d'écoles s'assurent que, au-delà des divers plans spécifiques de prévention, le développement des compétences sociales reliées au vivre ensemble soit intégré aux activités proposées en classe.

***H. L'école doit prendre le virage technologique***

L'avancée technologique vécue depuis l'énoncé de ce fondement en 1997 est tellement grande que l'on a peine à la décrire. La pédagogie et la didactique ont également beaucoup progressé, supportées entre autres par le Réseau de personnes-ressources au développement des compétences par l'intégration des technologies de l'information et de la communication (RÉCIT). Ce qui pour plusieurs était à l'aube de la réforme une utopie, voire une inconnue, est devenu une réalité quotidienne; on va même jusqu'à affirmer qu'actuellement, l'absence d'habiletés technologiques ou informatiques est une forme d'analphabétisme!

D'importantes sommes d'argent ont été consacrées à l'achat d'équipement, tandis que, selon les milieux, la quantité de formation offerte aux enseignants est très variable. On constate maintenant que certains élèves, particulièrement chez les adultes, ont une meilleure maîtrise des outils informatiques que leurs enseignants.





L'ACSQ souligne l'importance que revêt l'esprit critique de l'enseignant dans l'évaluation du potentiel de chacune des technologies de l'information et des communications (TIC) avant de l'utiliser comme soutien à l'enseignement ou comme outil de recherche. Il ne s'agit pas de faire *comme avant* avec un nouveau moyen didactique! Il s'agit d'utiliser un moyen parmi d'autres pour donner accès à de nouveaux et nombreux savoirs ainsi que pour apprendre à traiter les données et les informations à bon escient, dans un but précis.

À cet effet, l'ACSQ profite de ce chapitre pour redire qu'il importe de remettre l'accent sur les compétences transversales (CT) et les domaines généraux de formation (DGF) qui, rappelons-le, sont des apprentissages reliés à des attitudes et à des valeurs. En ce qui concerne les TIC, plusieurs apprentissages s'y greffent dont : *exploiter l'information* et *exercer son jugement critique*.

Surtout, évitons de faire des TIC et de leurs outils de support (ordinateurs et tableaux blancs interactifs -TBI), le moyen unique et universel. Le mur-à-mur ne saurait être une recette à retenir! Utilisons-les quand ils apportent un plus et, préalablement à leur utilisation, il reste primordial que les enseignants aient reçu les formations technique et pédagogique appropriées.

### RECOMMANDATION 13

Considérant l'omniprésence des TIC dans la vie de chacun;

Considérant leur utilité et leur impact dans l'apprentissage;

L'ACSQ recommande que l'utilisation des TIC que leur utilisation conduise l'élève à tirer profit de l'information et à exercer son jugement critique (CT), à prendre conscience de la place et de l'influence des médias et à connaître et respecter les droits et responsabilités individuels et collectifs relatifs aux médias (DGF).

### RECOMMANDATION 14

Considérant l'analyse qui précède relativement aux fondements de la réforme;

Considérant que la mission de l'école, instruire, socialiser et qualifier, prend toujours son sens en s'appuyant sur les huit fondements énoncés;

Considérant que ces huit fondements doivent continuer à guider les pratiques pédagogiques et les décisions administratives et pédagogiques;

L'ACSQ recommande que les huit fondements qui ont présidé à la réforme scolaire soient officiellement réitérés, rappelés, réexpliqués afin que dans le quotidien, le sens précède et oriente toutes les décisions administratives et pédagogiques des établissements et des éducateurs.



## 2. LES RÉFORMES DU CURRICULUM ET DES PROGRAMMES AU PRÉSCOLAIRE, AU PRIMAIRE ET AU SECONDAIRE

### A. Les grilles-matières à l'enseignement primaire et à l'enseignement secondaire

L'ACSQ considère que les modifications apportées aux grilles-matières de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire sont conformes à l'esprit de la réforme et aux visées de formation. La latitude octroyée aux conseils d'établissement (CE), faisant en sorte que chaque milieu puisse, à guise et en conformité avec son projet éducatif, enrichir le curriculum, est un important moyen pour favoriser la prise en charge effective de chaque milieu par tous les partenaires.

Nous croyons toutefois qu'il faut rester vigilants devant la marge de manœuvre consentie, particulièrement au primaire, afin de s'assurer que la grille-matières soit respectée, notamment au regard de l'enseignement des sciences (point dont nous avons déjà traité à la section 1 D b), mais aussi au sujet du programme d'univers social. En 2006 la Table de pilotage nationale a publié le rapport d'une enquête<sup>vii</sup> menée auprès des enseignants et des directions du primaire dans laquelle environ 50 % des enseignants consultés admettaient n'enseigner qu'occasionnellement ces deux disciplines, faute de connaissances suffisantes en la matière.

#### a. Les parcours de formation au deuxième cycle du secondaire

Afin de respecter les styles d'apprentissage des élèves, et dans une perspective de meilleure connaissance de soi, la grille-matières se diversifie au deuxième cycle du secondaire et offre aux élèves deux parcours à compter de la troisième année du secondaire. Le parcours de formation générale appliquée veut répondre aux élèves qui apprennent mieux à l'aide d'activités plus concrètes. Théoriquement, les élèves doivent choisir le parcours qui leur convient le mieux. Cependant, ils sont trop souvent découragés de faire ce choix pour des raisons organisationnelles. Ainsi, peu d'écoles offrent les deux parcours, particulièrement à cause de la matière *Projet personnel d'orientation* en raison du peu d'enseignants qui veulent se l'approprier et l'enseigner. Nous constatons, encore une fois, l'importance de la formation continue pour les enseignants.

#### RECOMMANDATION 15

Considérant que le but des parcours diversifiés au deuxième cycle du secondaire est de permettre à l'élève de développer ses compétences et d'obtenir une qualification qui corresponde à ses capacités et ses intérêts;



Considérant l'impact de la formation choisie par l'élève sur ses futures opportunités de formation collégiale ou d'accès à un métier;

L'ACSQ recommande que, afin de répondre aux besoins de formation de tous les élèves en tenant compte de leurs intérêts, capacités et orientation future, le MELS oblige l'organisation de tous les parcours prévus au programme de formation, et ce, dans tous les établissements.

## b. Les trois séquences en mathématique

Pour l'enseignement secondaire, une question se pose en ce qui a trait aux trois séquences offertes en mathématique au cours des deuxième et troisième années du deuxième cycle. Le programme de formation donne les précisions suivantes relativement aux choix que l'élève doit faire parmi l'une des trois séquences mathématiques :

*« Durant la première année du deuxième cycle, l'élève complète sa formation de base en mathématique et choisit la séquence qui lui convient le mieux. Pour l'aider à faire son choix, l'enseignant l'amène à cerner ses centres d'intérêt et ses aspirations, à prendre conscience de ses réactions, de ses attitudes et de ses préférences dans des contextes liés aux différents champs mathématiques et aux visées de cheminements offerts. En ce qui a trait aux aptitudes requises, il considère le niveau de développement des compétences de l'élève ainsi que certains aspects cognitifs et métacognitifs de sa démarche ».<sup>viii</sup>*

La réalité semble toute autre dans plusieurs établissements où, pour des raisons organisationnelles telles que l'insuffisance de clientèle ou la pénurie d'enseignants, on n'offre qu'une ou deux des trois séquences. C'est donc dire que, dans les faits tous les élèves n'ont pas la même offre de formation. À l'impossible, nul n'est tenu, mais... Y a-t-il trop de choix? Cette disparité d'offre de formation est-elle acceptable?

On peut affirmer que la problématique réside dans une application purement évaluative à la 3<sup>e</sup> secondaire (par exemple, il faut que l'élève ait une note supérieure à 75 % pour accéder à la séquence Sciences naturelles – SN.) Cette façon de faire contredit la philosophie du programme. On discrimine encore en fonction des résultats sans tenir compte de l'intérêt, mais surtout, de la façon d'apprendre de l'élève. Les plus forts se retrouvent en Sciences naturelles (SN) et les plus faibles en Culture, société et technique (CST).

De plus, les cégeps n'ont pas adhéré à la philosophie du programme en instituant que seule la séquence SN permettait d'accéder à tous les programmes collégiaux.

**RECOMMANDATION 16**

Considérant l'impact de la formation reçue sur les futures opportunités des formations collégiales ou autres;

L'ACSQ recommande de revoir le programme de formation en mathématique, deuxième cycle du secondaire, afin que tous aient la possibilité de s'inscrire à la séquence de leur choix, selon les critères annoncés.

**c. Les contenus de formation**

Au-delà des grilles-matières, l'ACSQ souhaite attirer l'attention du Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ) sur les contenus de formation eux-mêmes.

**i. Les domaines généraux de formation et les compétences transversales**

Au sujet de l'enseignement du français au primaire, nous avons affirmé dans une section précédente qu'il y a sûrement lieu de s'interroger sur plusieurs aspects dont : nos pratiques; le degré de compréhension et d'application du *Programme de français* et de la *Progression des apprentissages*; l'enseignement explicite des stratégies de lecture; les outils utilisés en classe (manuels, littérature jeunesse, TIC); les modes d'évaluation et la formation continue des enseignants, particulièrement dans cette discipline.

Ajoutons que dans toutes les matières, il faut, selon la conception même des programmes d'étude, prendre en compte les domaines généraux de formation (DGF) et les compétences transversales (CT). Ces domaines sont trop souvent ignorés dans la salle de classe, et ce, d'autant plus que les CT ne sont plus régulièrement évaluées et notées au bulletin.

Il faut admettre que certains domaines (ex. : médias, environnement et consommation) et certaines compétences transversales (ex. : Exploiter l'information et exercer son jugement critique) sont directement liés au développement de la littératie puisqu'ils nous invitent à l'utilisation de textes authentiques.

Rappelons que les domaines généraux viennent aussi donner du sens aux apprentissages; ils permettent de proposer aux élèves des tâches complexes qui, en offrant de réels choix, deviennent plus signifiantes, notamment pour les garçons; ils favorisent en outre l'intégration des savoirs. On ne peut donc faire fi de leur importance et il devient urgent de les introduire quotidiennement dans l'enseignement.

L'ACSQ propose de revenir à l'esprit même des programmes des deux ordres d'enseignement, structurés de façon à intégrer à la fois les domaines généraux de formation, les compétences transversales et les domaines d'apprentissage.



L'interdépendance et la complémentarité de ces trois éléments constituent sans contredit le référentiel pédagogique incontournable. Appuyons nos dires sur le texte même du *Programme de formation de l'école québécoise, Enseignement secondaire, deuxième cycle* :

*« L'école doit s'assurer de l'application du Programme dans toutes ses dimensions : les domaines généraux de formation, les compétences transversales et les compétences disciplinaires.*

*Ainsi, elle ne peut se limiter à couvrir les éléments du contenu de formation sans se préoccuper :*

*– de poursuivre les intentions éducatives des domaines généraux de formation;*

*– de développer les compétences disciplinaires et transversales nécessaires à l'intégration des connaissances, à leur contextualisation et à leur réinvestissement dans diverses situations.*

*Il s'agit là d'une obligation de moyens, puisqu'elle suppose la mise en place de conditions organisationnelles, pédagogiques et didactiques aussi bien dans la classe que dans toute la vie de l'école ».<sup>ix</sup>*

L'intégration de ces trois éléments, en permettant de proposer des tâches complexes d'apprentissage qui favorisent son engagement, apprennent à l'élève à poser des problèmes, puis à relier les savoirs et leur sens entre eux. Ces tâches complexes lui permettent de combiner, de mobiliser et d'ancrer ses savoirs. Elles constituent la façon naturelle d'intégrer la différenciation pédagogique au bénéfice de tous les élèves, qu'ils soient doués ou en difficulté.

#### **RECOMMANDATION 17**

Considérant la structure intrinsèque des programmes de formation de l'école québécoise préconise l'intégration du DGF, des CT et les domaines d'apprentissage;

Considérant l'importance de proposer à chacun des élèves, selon ses capacités, des tâches significatives en situation d'apprentissage comme en situation d'évaluation;

L'ACSQ recommande que la supervision pédagogique menée par les directeurs d'établissement tienne compte de l'application des programmes dans leurs trois dimensions à savoir les savoirs disciplinaires, les domaines généraux de formation et les compétences transversales.



ii. La formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé

Parmi les aménagements organisationnels mis en place au deuxième cycle du secondaire pour répondre aux caractéristiques individuelles des élèves se trouve la Formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé (FMS) qui se décline comme suit :

*« Dans le contexte de la diversification des parcours offerts aux élèves [...] l'école fournit à des jeunes qui éprouvent des difficultés scolaires la possibilité de poursuivre leur scolarité dans des contextes différents et selon une pédagogie adaptée et d'obtenir un certificat officiel attestant d'une formation qualifiante qui les prépare au marché du travail ».<sup>x</sup>*

Les élèves inscrits à ce parcours doivent poursuivre leurs apprentissages du premier cycle du secondaire en français, mathématique et anglais selon *le Programme de formation de l'école québécoise*. Dans plusieurs établissements, on remarque que les exigences en évaluation du français, de la mathématique et de l'anglais ne respectent pas celles des programmes officiels. Les programmes disciplinaires semblent, en plusieurs endroits, être nettement en marge des programmes édictés. L'attestation émise risque donc de ne plus être en lien avec le cursus prévu. Ceci peut entraîner une certaine confusion, d'abord chez l'élève lui-même. D'une part, on lui donne une fausse perception de ses compétences. D'autre part, il peut arriver qu'il se surévalue. Dans tous les cas, il lui sera sûrement très difficile, et peut-être même impossible, de réintégrer, s'il le souhaite un jour, le parcours de formation générale ou celui de la formation professionnelle. Ainsi, on peut penser que la qualité et la valeur accordées à ce titre officiel sont questionnables, parce que non univoques.

Les intentions qui ont présidé à la mise en place de ce parcours étaient justifiées et elles le demeurent. Par ailleurs, il y a lieu de s'interroger sur le fait que le programme de formation ne soit pas appliqué uniformément dans chaque établissement; conséquemment, la valeur de l'attestation elle-même peut être questionnée. Est-ce là une véritable réussite scolaire? Considérant les pratiques en cours, on peut se demander si on atteste simplement du temps passé à l'école ou si on atteste également de l'état réel des compétences acquises?

Par ailleurs, quand il faut favoriser la réussite éducative, l'attestation devient un élément mobilisateur pour les élèves suivant une formation de métier semi-spécialisé. Soyons honnêtes, les élèves de ce groupe ayant les capacités et les compétences requises pour réintégrer la formation générale sont des cas d'exception. La réussite éducative doit donc primer sur la réussite scolaire. Il s'agit de faire en sorte d'établir une communication adéquate entre tous les partenaires afin d'éliminer les confusions possibles, tout en offrant à l'élève la formation à laquelle il est en droit de s'attendre.

**RECOMMANDATION 18**

Considérant qu'une attestation émise doit témoigner sans équivoque de la valeur de la formation reçue;

Considérant que l'attestation émise doit certifier à l'élève et à la société des compétences réellement acquises;

L'ACSQ recommande que, pour éviter toute confusion sur la valeur de l'attestation délivrée en formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé, les directions d'établissement favorisent la mise en place des moyens pour l'application du programme de formation édicté.

**B. Les trois phases de la mise en œuvre****a. Le leadership pédagogique**

Élaboration, appropriation et implantation ont été les trois phases essentielles de la réforme du curriculum. Le calendrier, bien établi et formellement annoncé, a permis à chaque milieu de dresser ses plans locaux de développement en termes de formation, de perfectionnement, d'appropriation, de mise à l'essai, d'implantation, de suivis et de supervisions administrative et pédagogique.

L'ACSQ rappelle que tout changement est rendu possible *si, et seulement si*, ses acteurs connaissent et comprennent le bien-fondé et le sens du changement demandé et s'ils y adhèrent. Alors seulement, ils s'y engageront.

Il y a encore beaucoup de résistance parmi les enseignants et chez certains de leurs représentants. C'est donc dire que le travail de fond n'est pas encore terminé. Les directeurs d'établissement doivent donc continuer à exercer leur leadership pédagogique. Il serait hautement souhaitable que le MELS reprenne le leadership en lançant dans le réseau des messages univoques et motivants en matière pédagogique.

**RECOMMANDATION 19**

Considérant que la réforme pédagogique n'est pas terminée puisqu'il reste beaucoup à faire autant pour la formation des jeunes et que pour la formation des adultes qui en est qu'au stade des balbutiements;

Considérant que tout changement des mentalités et des pratiques ne peut s'inscrire dans le développement durable qu'à condition que des leaders le supportent et s'assurent de l'intégrité et de la continuité;

L'ACSQ recommande que, tout en reconnaissant et en valorisant le leadership des directeurs d'établissement, le MELS reprenne son rôle de leader pédagogique.



## **b. La formation initiale à l'enseignement**

Dans ce même mouvement de renouveau, on a voulu enrichir la formation initiale à l'enseignement pour lui permettre de répondre aux nouveaux besoins scolaires. On y a apporté des modifications structurelles, notamment par l'ajout d'une année de formation et la révision du programme lui-même. La formation initiale comprend entre autres, l'augmentation du temps de formation en milieu de pratique et l'inscription formelle de la finalité du développement de douze compétences professionnelles.

Les enseignants en début de carrière semblent de mieux en mieux préparés à œuvrer dans le sens du renouveau pédagogique et à utiliser les divers programmes de formation. Le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) grâce, entre autres, à ses visites de suivi, assure une surveillance utile.

Par ailleurs, connaissons-nous les retombées réelles de ces changements dans les écoles au moment où les enseignants débutent; ces enseignants sont-ils assez outillés pour remplir toutes leurs fonctions? Y aurait-il des ajustements significatifs à apporter? L'ACSQ ne peut se prononcer pour le moment. Elle demeure cependant convaincue que l'*effet enseignant* joue toujours le premier rôle dans la réussite des élèves; elle croit aussi que pour continuer à assurer aux écoliers les meilleurs services possible, il faut s'interroger de façon systématique sur l'état actuel de la formation initiale en enseignement et surtout, sur ses retombées concrètes à l'école et dans l'équipe d'établissement.

### **RECOMMANDATION 20**

Considérant l'arrivée continue et massive de nouveaux enseignants;

Considérant que la formation initiale à l'enseignement a, elle aussi, été revue afin de l'adapter aux nouveaux besoins et attentes des élèves;

Considérant qu'il faut s'assurer en amont de la compréhension et de l'adhésion des enseignants aux fondements de la réforme et aux principes qui ont présidé à l'élaboration des programmes de formation;

L'ACSQ recommande qu'une analyse systématique soit faite dans le milieu scolaire afin de consolider les retombées positives de la nouvelle formation initiale et de poursuivre la révision du programme de formation en vue de corriger les aspects négatifs pouvant aller jusqu'à une hausse des critères d'admission à ce programme de formation.

## **C. L'évaluation des apprentissages, le bulletin unique et les cycles**

La politique d'évaluation des apprentissages est en tout point conforme aux visées des réformes et à l'articulation des programmes d'études. Par ailleurs, les modifications apportées en 2010 au *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement*





*primaire et de l'enseignement secondaire, ont contribué à créer de la confusion relativement aux pratiques pédagogiques et à créer une dichotomie entre les orientations de la politique et les principes mêmes de l'évaluation. Il y a un risque que l'évaluation redevienne une fin en soi plutôt qu'une aide à l'apprentissage, c'est-à-dire un moyen efficace et efficient pour soutenir l'élève dans ses apprentissages.*

Dans son avis du 16 juillet 2010 adressé à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, relatif à son projet de règlement modifiant le régime pédagogique, l'ACSQ écrivait :

*« Considérer les notes obtenues en début d'apprentissage et les pondérer pour faire un résultat final servant même à sanctionner les études, c'est démotiver plusieurs élèves et tout particulièrement les garçons et les EHDAA. Contreproductif! L'élève n'a pas de temps pour apprendre : la durée-cycle est révolue. On en est à la durée-étape! Et qui plus est, les programmes demeurent des programmes de cycle! Comment s'y retrouver?*

[...]

*Penser et agir en termes de mesure plutôt qu'en termes d'apprentissage et de contexte d'apprentissage est assurément un passeport pour la démotivation et le décrochage scolaire ».<sup>xi</sup>*

Le jugement professionnel des enseignants dans le choix des moyens, dans l'interprétation des résultats et la justification de leurs décisions est, sans aucun doute, moins sollicité par un bulletin chiffré où, on le sait, des tables préétablies transforment le seuil de développement de compétences en notes. Il importe de rappeler que les enseignants ne sont pas des techniciens de l'éducation, mais des professionnels; et c'est à juste titre qu'ils se réclament de cet attribut. En effet, leur jugement contribue quotidiennement à réguler l'enseignement et à proposer à l'élève des moyens pour maximiser ses apprentissages. Du fait de leur statut de professionnels, ils doivent rendre des comptes sur les actions posées, les moyens utilisés pour favoriser l'apprentissage et le développement de leurs élèves. Puisqu'ils sont responsables du choix de leurs moyens d'enseignement et d'évaluation, l'analyse critique qu'ils posent sur les besoins des élèves et les décisions qu'ils prennent reposent sur leur seul jugement. Décider des moyens, évaluer, faire des choix pédagogiques et éducatifs, rendre compte des résultats sont des actions qui constituent un tout indissociable.

Les parents sont-ils, de ce fait, mieux informés des compétences de leur enfant? À eux de le dire. L'évaluation sert-elle mieux les apprentissages de l'élève? On peut en douter. Le jugement professionnel, partie intégrante de l'acte d'enseignement, étant moins sollicité, peut-on penser que la régulation de l'enseignement risque d'être moins présente et surtout, que l'élève aura plus de difficultés à doser ses apprentissages et à se fixer des objectifs réalistes? Ça reste à voir.



Une importante perte de sens et d'efficacité pédagogique ont été entraînées par l'annualisation des résultats dans les bulletins actuels; l'organisation du travail et de l'enseignement par cycle ont également été mises en péril. Dans le même avis précité, l'ACSQ disait que, et c'est toujours d'actualité :

*« Le renouveau pédagogique voulait donner aux cycles d'études leur plein sens : au-delà d'un découpage servant essentiellement à l'organisation des écoles et au regroupement des élèves d'âges différents, on voulait permettre aux élèves d'avoir plus de temps pour apprendre. En conséquence, les Programmes de formation de l'école québécoise ont été conçus par cycle d'apprentissage pluriannuel afin de mieux individualiser l'enseignement et de favoriser la différenciation de l'apprentissage. Pour leur part, les enseignantes et les enseignants étaient appelés à travailler en équipe-cycle afin de mieux planifier les apprentissages et de prévoir les évaluations. Grâce à une meilleure connaissance des élèves, ils pouvaient rendre les apprentissages plus signifiants tout en mettant en œuvre des activités de différenciation pédagogique.*

*Le cycle d'apprentissage devait pouvoir encourager la persévérance scolaire, la réussite du plus grand nombre et tout particulièrement celle des EHDAA à qui l'on donnait le temps d'apprendre et celui d'être évalués en conformité avec leur plan d'intervention.*

*Le concept de cycle maintenu dans le présent projet y est visiblement pro forma. Déjà très affaiblie par l'ouverture faite, par le régime pédagogique de 2007, au redoublement annuel et par la publication des documents Progression des apprentissages qui découpent les contenus de formation sur une base annuelle, voilà que cette organisation pédagogique pourtant favorable aux apprentissages n'est plus qu'une expression vidée de son sens ».<sup>xii</sup>*

Le travail par cycle là où il a pris racine est très motivant et mobilisateur pour les enseignants. Partout, on constate qu'il repose sur des initiatives personnelles, sur l'effet d'entraînement des leaders spontanés et sur le pouvoir de conviction des directeurs d'établissement. L'ACSQ estime que nous n'en sommes encore qu'aux balbutiements et que, compte tenu des fondements bien énoncés, il faudra continuer à mettre les énergies requises pour que cette organisation du travail se répande et que l'on en retire tous les bénéfices escomptés depuis le début de la réforme, il y a 15 ans.



---

**RECOMMANDATION 21**

Considérant que la finalité des programmes de formation demeure le développement de compétences;

Considérant que l'évaluation doit témoigner des apprentissages réalisés par rapport aux attentes de fin de cycle;

L'ACSQ recommande que, afin d'être conforme à l'esprit et à la lettre des programmes de formation, le bulletin témoigne formellement du développement des compétences reliées aux domaines d'apprentissage ainsi qu'à celui des compétences transversales.

**RECOMMANDATION 22**

Considérant que les programmes de formation ont été conçus par cycle d'apprentissage pluriannuel afin de mieux individualiser l'enseignement et de favoriser la différenciation de l'apprentissage;

Considérant tous les avantages organisationnels et pédagogiques du travail par cycle;

Considérant que ce découpage des apprentissages vise à encourager la persévérance scolaire, la réussite du plus grand nombre et, tout particulièrement, celle des EHDAÀ à qui on donnait le temps d'apprendre et celui d'être évalués en conformité avec leur plan d'intervention;

L'ACSQ recommande que, afin d'assurer la réussite du plus grand nombre possible d'élèves, on se repositionne au regard du développement des compétences par cycle et que, conformément à l'esprit sous-tendu par ce concept, le redoublement à l'intérieur même d'un cycle soit interdit.



### 3. LES RÉFORMES DU CURRICULUM À L'ÉDUCATION DES ADULTES

#### A. *Les besoins propres aux adultes*

Le nouveau curriculum, dans ses orientations et son esprit, tient compte des besoins propres aux adultes et à leur façon d'apprendre. La distinction entre le curriculum des jeunes et celui des adultes est prometteuse. Le rehaussement des exigences et l'ajustement au positionnement adulte seront des atouts pour une formation « mieux adaptée à la réalité des adultes d'aujourd'hui ».

Par ailleurs, comme l'implantation des programmes en formation générale des adultes (FGA) est toujours discrétionnaire, les pratiques varient énormément d'un centre à l'autre. Là où le leadership pédagogique du directeur de centre est plus affirmé, les pratiques se modifient de plus en plus. Mais d'énormes disparités sont perceptibles dans la pratique pédagogique. L'offre de cours de qualité est encore trop souvent mal ou peu exploitée.

Là où la réforme a pris tout son sens, c'est dans les centres où on a d'abord compris et mis en place la pédagogie différenciée qui, tout en permettant de répondre aux besoins du groupe, permet de tenir compte du rythme d'apprentissage de chacun. L'hétérogénéité des groupes à l'éducation des adultes exige que les enseignants aient recours à plusieurs méthodes afin de gérer le mieux possible les apprentissages et la régulation de l'enseignement. La différenciation pédagogique y est un outil essentiel qu'il faut maîtriser et déployer quotidiennement.

#### **RECOMMANDATION 23**

Considérant l'impact de la pédagogie différenciée sur la réussite des élèves adultes;

Considérant que la différenciation pédagogique constitue la porte d'entrée idéale pour l'application du renouveau pédagogique;

L'ACSQ recommande que la formation à la différenciation pédagogique soit intensifiée chez les éducateurs de la formation des adultes, afin qu'elle soit bien comprise et utilisée le plus souvent possible et à bon escient.

#### B. *Les impacts du report de l'implantation obligatoire en FGA*

Plusieurs conséquences remarquables découlent du report (nous pourrions même dire *des reports...*) de l'implantation obligatoire des programmes d'étude. Citons, à titre d'exemple, une démobilitation du personnel enseignant (du simple ralentissement à l'inertie plus marquée), l'impossibilité de planifier, à des fins utiles et immédiatement transférables, des formations et du développement institutionnel, les résistances au



changement (appuyées sur les tergiversations ministérielles, le manque de support donné aux directeurs de centres par l'organisation ou le Ministère).

Les deux reports annoncés par la ministre de l'Éducation Courchesne en 2008 et 2009, alors qu'on sait que le programme de formation de base était approuvé depuis 2007 par ce même ministère, ont contribué à convaincre d'un manque de volonté ministérielle. Cet attentisme a aussi occasionné une démobilisation des enseignants qui, bien qu'adhérant aux fondements de la réforme, souhaitent réserver leurs énergies à ce qui portera des fruits. Dans certains milieux, on a eu l'impression de travailler pour rien et plusieurs directeurs ont alors donné des coups d'épée dans l'eau. Que de pertes d'énergie qui auraient pu être consenties pour avancer plutôt que pour discuter et tenter de convaincre!

Après deux reports, il ne faut sûrement pas croire que l'approche progressive prônée depuis 2011 par la ministre Beauchamp et ses successeurs redonnera confiance et saura remobiliser tous les enseignants et directeurs de centres. Dans les milieux éducatifs, on considère que ce n'est là qu'une autre façon de dire la même chose! Si la ministre Malavoy ne prend pas une position ferme, et qu'elle ne la maintient pas, comment peut-on espérer que les principaux acteurs de ces changements s'engageront? Les enseignants souhaitent mettre leurs énergies là où ça compte et les directeurs de centres, bien que convaincus pour la plupart, ne veulent pas y perdre leur crédibilité. Et ce message contreproductif nous est adressé par le MELS depuis plus de cinq ans!

Les programmes de la formation de base diversifiée qui sont approuvés ne sont pas encore disponibles... Cet état de fait n'a sûrement pas un effet de levier ni vers l'adhésion ni vers l'implantation!

De plus, signalons le risque que les livres et les manuels nouvellement édités et se prétendant conformes aux programmes ne deviennent LE programme dans la compréhension de plusieurs enseignants. Cette confusion entre les fonctions dévolues aux programmes et celles réservées aux manuels a souvent été vécue dans le secteur de la formation des jeunes; il serait dommage qu'elle se répète une fois de plus, au détriment de la formation des adultes.

#### **RECOMMANDATION 24**

Considérant que l'implantation à l'éducation des adultes ne pourra démarrer que grâce à un leadership ministériel affirmé;

L'ACSQ recommande que le calendrier d'implantation obligatoire en formation des adultes soit publié dans les plus brefs délais et que les programmes de formation soient tous disponibles, dès maintenant.



### **C. La préparation du personnel enseignant**

L'ACSQ constate qu'à plusieurs endroits, les enseignants en formation de base commune sont davantage prêts à entreprendre la réforme que ceux qui travaillent à la formation de base diversifiée.

En formation de base diversifiée, puisqu'il n'y a pas de calendrier d'implantation obligatoire ni même de diffusion des programmes, plusieurs enseignants y ont tout simplement une attitude attentiste.

Dans les deux formations, il faut aussi considérer le fait que plusieurs nouveaux enseignants ont joint les centres bien après que les toutes premières formations aient été données... Il y a longtemps! Certains qui les avaient alors suivies sans réinvestir dans leur pratique auront besoin de mise à jour.

Une formation et des connaissances que l'on n'a pas eu l'occasion de mobiliser ne sont certes plus de l'ordre d'une compétence. Il y aura du travail de conviction, de formation et d'accompagnement à continuer si ce n'est qu'à reprendre.

#### **RECOMMANDATION 25**

Considérant la formation requise par les enseignants pour s'approprier les fondements de la réforme souhaitée, pour adhérer et amorcer les changements,

L'ACSQ recommande qu'en formation générale des adultes les calendriers d'implantation soient accompagnés d'offres formelles de formation et que les budgets requis y soient alloués.

### **D. Les conditions d'une mise en œuvre réussie**

L'ACSQ considère que les principales mesures requises pour la mise en œuvre sont les suivantes :

- Que la ministre de l'Éducation publie dans les meilleurs délais le calendrier d'implantation obligatoire des programmes de l'éducation des adultes;
- Que les programmes de la formation de base diversifiée soient publiés dès maintenant;
- Que l'on accompagne les enseignants de façon soutenue (libérations de journées pour du travail en collégialité, formation, perfectionnement, développement de projets pédagogiques, création de communautés de pratique);



- 
- Que le leadership pédagogique et administratif des directeurs de centres soit canalisé vers cette implantation;
  - Que cette mise en œuvre soit explicitement inscrite aux Plans de réussite des centres;
  - Que la participation à des réseaux formels d'entraide soit encouragée (par ex. l'Association québécoise des intervenantes et intervenants en formation générale des adultes - AQIFGA).



#### 4. LE BILAN

De façon un peu laconique, nous pourrions dire, que beaucoup a été fait chez les jeunes, mais qu'il reste à approfondir. Pour les adultes, nous estimons que tout reste à faire (ou presque...) et que des prises de position ministérielles fermes sont attendues avec impatience afin que les changements puissent enfin être amorcés. Les principaux leviers observés :

Tout au long de son mémoire, l'ACSQ a considéré les éléments suivants comme ayant été ou pouvant être des leviers à la mise en œuvre de la réforme. Nous les énumérons ici sans indiquer d'ordre prioritaire, d'incidence relative au contexte systémique, et ce, sans les commenter :

- La formation sous toutes ses formes;
- La différenciation pédagogique;
- Les projets éducatifs, plan de réussite et convention de gestion et de réussite éducative;
- Le partenariat entre les secteurs jeunes (général et professionnel) et adultes;
- La reconnaissance des acquis et des compétences ;
- Les modifications apportées à la formation initiale en enseignement;
- L'intégration des trois éléments constitutifs des programmes de formation que sont les domaines généraux de formation, les compétences disciplinaires et les compétences transversales;
- Le temps ajouté aux grilles-matières;
- La latitude accordée aux Conseils d'établissement au regard des grilles-matières;
- Le travail collectif, entre autres celui par cycle;
- Le leadership pédagogique des directeurs d'établissement.

##### **A. Les principaux obstacles rencontrés**

Les principaux obstacles rencontrés ou actuels sont présentés sans ordre de priorité ni commentaires :





- 
- Les reculs effectués en évaluation des apprentissages par les modifications apportées en 2010 au Régime pédagogique;
  - La pauvreté ou rareté des tâches complexes proposées aux élèves dans les situations d'apprentissage et dans les évaluations;
  - Les réticences de certains groupes professionnels et les boycottages (incluant des grèves) tout au long des années du développement à l'enseignement général des jeunes;
  - Les tergiversations et les reports ministériels à la réforme de la formation générale des adultes;
  - L'absence de calendriers d'implantation obligatoire et de celui de formation à la formation générale des adultes;
  - La non-disponibilité du programme de la formation diversifiée en formation générale des adultes, et ce, bien qu'il soit approuvé.



## 5. LES PERSPECTIVES D'AVENIR

L'ACSQ est confiante que les efforts consentis depuis 15 ans sont garants d'une organisation de l'enseignement scolaire qui saura toujours mieux répondre aux besoins des élèves et aux exigences de la société québécoise. Pour ce faire, elle affirme qu'il faut, dans tous les ordres d'enseignement et dans chaque secteur, veiller à

- ASSURER aux enseignants une formation initiale à l'enseignement et une formation continue respectant le sens du renouveau pédagogique et ses fondements;
- OBLIGER la différenciation pédagogique;
- SUPERVISER l'application des programmes de formation et exiger que l'on intègre les trois éléments constitutifs que sont les savoirs disciplinaires, les compétences transversales et les domaines généraux de formation;
- DÉVELOPPER le travail par cycle;
- REPRENDRE le leadership pédagogique ministériel;
- SOUTENIR et VALORISER le travail des enseignants;
- SOUTENIR et VALORISER les directeurs d'établissement dans l'exercice de leur leadership;
- MESURER de façon systématique et scientifique les résultats effectifs et réels des changements effectués et mettre en œuvre les correctifs recommandés par ces études évaluatives;
- CROIRE EN LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE ET SCOLAIRE!



## ANNEXE 1 : TABLEAU SYNTHÈSE DES RECOMMANDATIONS DE L'ACSQ

<b>TABLEAU DES RECOMMANDATIONS DE L'ACSQ</b>	
<b>1.</b>	L'ACSQ recommande que l'on s'assure d'édicter des règles budgétaires souples qui favorisent la mise en place de service pour tous les élèves (codés ou pas), et ce, en donnant aux écoles et aux centres une plus grande autonomie budgétaire en ce qui concerne les besoins particuliers de tous les élèves, sans exception.
<b>2.</b>	L'ACSQ recommande que lors de l'élaboration des projets éducatifs, plans de réussite et convention de gestion et de réussite éducative, les directeurs d'établissement s'assurent de respecter les caractéristiques spécifiques des objectifs et indicateurs.
<b>3.</b>	L'ACSQ recommande qu'afin de favoriser la meilleure compréhension possible de tous les intervenants, d'en alléger la gestion et faciliter le suivi et l'évaluation, le MELS unifie les trois outils que sont les projets éducatifs, plan de réussite et convention de gestion et de réussite éducative.
<b>4.</b>	L'ACSQ recommande, qu'à tous les niveaux, les directeurs d'établissement exploitent les moyens leur permettant de s'assurer de la compréhension et de l'application intégrale du programme de français en ce qui a trait notamment au traitement de l'information; ce faisant, ils devraient également assurer que les enseignants présentent aux élèves des situations d'apprentissage composées de tâches complexes.
<b>5.</b>	L'ACSQ recommande que l'on s'assure, par une supervision pédagogique régulière, que les domaines généraux de formation, les savoirs disciplinaires et les compétences transversales soient, tous trois, effectivement intégrés en classe et, que dans les faits, la dimension culturelle soit prise en compte dans toutes les disciplines et utilisée comme source de motivation et levier d'apprentissage.
<b>6.</b>	L'ACSQ recommande que le point soit fait sur l'enseignement des sciences au primaire, et ce, de manière rigoureusement scientifique.
<b>7.</b>	L'ACSQ recommande que le temps alloué aux sciences à la grille-matières du primaire soit respecté et que l'on s'assure que des situations d'apprentissage complexes et des contenus motivants soient présentés aux élèves.



<b>8.</b>	L'ACSQ recommande que la pratique de la reconnaissance des acquis et des compétences soit encouragée, entre autres, par l'octroi ministériel des ressources nécessaires pour un fonctionnement rapide et efficace.
<b>9.</b>	L'ACSQ recommande qu'annuellement, et dans chaque établissement, un plan de formation continue soit élaboré et inclus dans le Plan de réussite.
<b>10.</b>	L'ACSQ recommande que, afin d'offrir aux élèves des services pédagogiques de qualité équivalente quel que soit l'établissement qu'ils fréquentent, la Commission scolaire, tout en respectant les fonctions et les pouvoirs de l'école, assume avec diligence et régularité sa mission qui est de veiller à la qualité des services éducatifs et à la réussite des élèves en vue de l'atteinte d'un plus haut niveau de scolarisation et de qualification de la population [...]xiii.
<b>11.</b>	L'ACSQ recommande que, afin de répondre aux besoins des élèves qui pourraient bénéficier du parcours de formation axée sur l'emploi ou à ceux qui y sont inscrits, les directeurs d'établissement facilitent l'accès aux élèves et la participation des enseignants aux activités de formation qui y sont reliées.
<b>12.</b>	L'ACSQ recommande que les directeurs d'écoles s'assurent que, au-delà des divers plans spécifiques de prévention, le développement des compétences sociales reliées au vivre ensemble soit intégré aux activités proposées en classe.
<b>13.</b>	L'ACSQ recommande que l'utilisation des TIC que leur utilisation conduise l'élève à tirer profit de l'information et à exercer son jugement critique (CT), à prendre conscience de la place et de l'influence des médias et à connaître et respecter les droits et responsabilités individuels et collectifs relatifs aux médias (DGF).
<b>14.</b>	L'ACSQ recommande que les huit fondements qui ont présidé à la réforme scolaire soient officiellement réitérés, rappelés, réexpliqués afin que dans le quotidien, le sens précède et oriente toutes les décisions administratives et pédagogiques des établissements et des éducateurs.
<b>15.</b>	L'ACSQ recommande que, afin de répondre aux besoins de formation de tous les élèves en tenant compte de leurs intérêts, capacités et orientation future, le MELS oblige l'organisation de tous les parcours prévus au programme de formation, et ce, dans tous les établissements.
<b>16.</b>	L'ACSQ recommande de revoir le programme de formation en mathématique, deuxième cycle du secondaire, afin que tous aient la possibilité de s'inscrire à la séquence de leur choix, selon les critères annoncés.
<b>17.</b>	L'ACSQ recommande que la supervision pédagogique menée par les directeurs d'établissement tienne compte de l'application des programmes dans leurs trois dimensions à savoir les savoirs disciplinaires, les domaines généraux de formation et les compétences transversales.



<b>18.</b>	L'ACSQ recommande que, pour éviter toute confusion sur la valeur de l'attestation délivrée en formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé, les directions d'établissement favorisent la mise en place des moyens pour l'application du programme de formation édicté.
<b>19.</b>	L'ACSQ recommande que, tout en reconnaissant et en valorisant le leadership des directeurs d'établissement, le MELS reprenne son rôle de leader pédagogique.
<b>20.</b>	L'ACSQ recommande qu'une analyse systématique soit faite dans le milieu scolaire afin de consolider les retombées positives de la nouvelle formation initiale et de poursuivre la révision du programme de formation en vue de corriger les aspects négatifs pouvant aller jusqu'à une hausse des critères d'admission à ce programme de formation.
<b>21.</b>	L'ACSQ recommande que, afin d'être conforme à l'esprit et à la lettre des programmes de formation, le bulletin témoigne formellement du développement des compétences reliées aux domaines d'apprentissage ainsi qu'à celui des compétences transversales.
<b>22.</b>	L'ACSQ recommande que, afin d'assurer la réussite du plus grand nombre possible d'élèves, on se repositionne au regard du développement des compétences par cycle et que, conformément à l'esprit sous-tendu par ce concept, le redoublement à l'intérieur même d'un cycle soit interdit.
<b>23.</b>	L'ACSQ recommande que la formation à la différenciation pédagogique soit intensifiée chez les éducateurs de la formation des adultes, afin qu'elle soit bien comprise et utilisée le plus souvent possible et à bon escient.
<b>24.</b>	L'ACSQ recommande que le calendrier d'implantation obligatoire en formation des adultes soit publié dans les plus brefs délais et que les programmes de formation soient tous disponibles, dès maintenant.
<b>25.</b>	L'ACSQ recommande qu'en formation générale des adultes les calendriers d'implantation soient accompagnés d'offres formelles de formation et que les budgets requis y soient alloués.



---

<sup>i</sup> [http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/294/PIRLS\\_2011\\_FR.pdf](http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/294/PIRLS_2011_FR.pdf)

<sup>ii</sup> [http://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/repertoire/?type\\_doc=rech&aff\\_par=elf](http://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/repertoire/?type_doc=rech&aff_par=elf)

<sup>iii</sup> MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1997). *Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum – Réaffirmer l'école*, Québec, Gouvernement du Québec, page 25

<sup>iv</sup> MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1996). *Les états généraux sur l'éducation 1995-1996, Renover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*, Québec, Gouvernement du Québec, page 36

<sup>v</sup> <http://www.crijest.org/>

<sup>vi</sup> GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *Loi sur l'instruction publique*, L.R.Q., chapitre I-13.3, Québec, août 2008, a.207.1 (Mise à jour 1er octobre 2013)

<sup>vii</sup> Ministère de l'éducation, du Loisir et du Sport (août 2006), DRSI - Service de la recherche, *Évaluation de l'application du programme de formation de l'école québécoise, enseignement primaire, , Rapport préliminaire de la Table de pilotage du renouveau pédagogique*, Québec, Gouvernement du Québec

<sup>viii</sup> [http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/medias/6bpfeq\\_math.pdf](http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/medias/6bpfeq_math.pdf) page 17

<sup>ix</sup> [http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/publications/EPEPS\\_ServEns/Programmes/1-pfeq\\_chap1.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/EPEPS_ServEns/Programmes/1-pfeq_chap1.pdf), page 32

<sup>x</sup> <http://www.mels.gouv.qc.ca/parcours-de-formation-axee-sur-lemploi/>

<sup>xi</sup> ASSOCIATION DES CADRES SCOLAIRE DU QUÉBEC (16 juillet 2010), *Avis relatif au projet de règlement modifiant le régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*, Québec

<sup>xii</sup> Ibid.

<sup>xiii</sup> GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *Loi sur l'instruction publique*, L.R.Q., chapitre I-13.3, Québec, août 2008, a.207.1 (Mise à jour 1er octobre 2013)