



*Association québécoise  
des enseignantes et des enseignants  
du primaire*

**Avis sur les réformes du curriculum et des programmes,  
quinze ans après les États généraux sur l'éducation**

Mémoire sollicité par le Conseil supérieur de l'éducation dans le  
cadre du rapport de 2014 sur l'état et les besoins de l'éducation

**Octobre 2013**

*Association québécoise  
des enseignantes  
et des enseignants  
du primaire*

Université de Montréal  
Pavillon Marie-Victorin  
FSE\_CRIFPE  
C.P. 6128, succ. Centre-Ville  
Montréal (Québec)  
H3C 3J7

[www.aqep.org](http://www.aqep.org)  
[aqep@aqep.org](mailto:aqep@aqep.org)



Cet avis est présenté au nom des membres de l'AQEP. Les éléments présentés dans le rapport sont le fruit d'une rencontre de certains membres du conseil d'administration (des enseignants du milieu public et privé, une enseignante ressource et une personne formatrice universitaire) pour ensuite solliciter quelques membres via un questionnaire web. Le court délai explique cette façon de faire, et malgré le fait que nous n'avons pas pu réaliser une vaste consultation, nous pensons néanmoins que cet avis peut représenter l'opinion de plusieurs membres de l'AQEP.

Par la suite, l'avis a été présenté et approuvé par le conseil d'administration de l'AQEP, lui-même composé d'enseignants du primaire et de formateurs impliqués dans leurs milieux.

L'AQEP désire être la source de référence et de ralliement pour la communauté enseignante du primaire dans le but de favoriser l'avancement de l'éducation au Québec en faisant la promotion et en valorisant la profession enseignante, en développant et en soutenant la formation continue, en contribuant aux débats actuels en éducation et en collaborant avec tout organisme poursuivant des buts similaires.

L'AQEP regroupe présentement un millier de membres provenant des quatre coins de la province.

**Rédaction :**

Audrey Cantin, Vice-présidente et Responsable de la valorisation de la profession pour l'AQEP

**Membres du conseil d'administration de l'AQEP au moment de la rédaction du mémoire :**

Stéphan Lenoir (enseignant)	Président
Audrey Cantin (enseignante)	Vice-Présidente Responsable de la valorisation de la profession
Julie St-Pierre (enseignante)	Trésorière Responsable du congrès
Caroline Tringali (enseignante)	Secrétaire
Martin Lépine (professeur)	Administrateur Responsable de la revue <i>Vivre le primaire</i>
Mylène Leroux (professeure)	Administratrice Responsable des ressources et du développement
Julie Fontaine (enseignante)	Administratrice Responsable des communications

## Table des matières

<b>1</b>	<b>Introduction.....</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>Les fondements de la réforme de l'éducation .....</b>	<b>5</b>
2.1	Quinze ans plus tard, les orientations et les fondements évoqués dans la première partie du document d'information et de consultation sont-ils toujours valables et pertinents? .....	5
2.2	Aujourd'hui, votre organisation adhère-t-elle à ces orientations et à ces fondements?.....	7
<b>3</b>	<b>Les réformes du curriculum et des programmes au préscolaire, au primaire et au secondaire .....</b>	<b>8</b>
3.1	Le contenu des grilles-matières du primaire et du secondaire ainsi que leur évolution depuis 1997 répondent-ils aux visées de formation poursuivies aujourd'hui, en 2013? .....	8
3.2	Commentez la mise en œuvre des trois phases de production du Programme de formation de l'école québécoise : élaboration par des comités, appropriation par le personnel scolaire et implantation dans l'ensemble des écoles, publiques ou privées. ....	9
3.3	La Politique d'évaluation des apprentissages est-elle cohérente avec les visées des réformes? Cette politique est-elle connue et appliquée? .....	10
3.4	En évaluation des apprentissages, quelle place devrait occuper le jugement professionnel du personnel enseignant? .....	11
3.5	Le bulletin unique, comme outil de communication, est-il cohérent avec la Politique d'évaluation des apprentissages et répond-il aux attentes des parents? .....	12
3.6	L'environnement éducatif recherché dans le cadre de la réforme du curriculum (culture professionnelle collégiale, organisation en cycles d'apprentissage, leadership des directions d'école, marge de manœuvre du conseil d'établissement, etc.) est-il en œuvre? .....	13
<b>4</b>	<b>Le bilan que trace votre organisme au sujet des réformes du curriculum et des programmes ainsi que de leur mise en œuvre au préscolaire, au primaire et au secondaire .....</b>	<b>15</b>
4.1	Quel bilan votre organisme trace-t-il de la réforme du curriculum et de celle des programmes? .....	15
4.2	Quels sont les principaux leviers sur lesquels les milieux ont pu s'appuyer? .....	15
4.3	Quels sont les principaux obstacles rencontrés tout au long de la mise en œuvre de ces réformes? .....	16
<b>5</b>	<b>Les perspectives d'avenir des réformes du curriculum et des programmes au préscolaire, au primaire, au secondaire et à l'éducation des adultes .....</b>	<b>16</b>
5.1	Que faut-il conserver? .....	16
5.2	Que faut-il réviser? .....	17
5.3	Que faut-il abandonner?.....	17
<b>6</b>	<b>Conclusion .....</b>	<b>18</b>

# **Avis sur les réformes du curriculum et des programmes, quinze ans après les États généraux sur l'éducation**

## **1 Introduction**

Après avoir pris connaissance du document d'information et de consultation sur les réformes du curriculum et des programmes du Conseil supérieur de l'éducation, l'AQEP tenait à participer, et ce, malgré le fait que la demande a été faite à un moment fort occupé de l'année scolaire pour les enseignants.

Vous trouverez, ci-après, la position de l'AQEP concernant les différents aspects sur les réformes du curriculum et des programmes pour la section du primaire.

Par la suite, nous reprendrons certains éléments sur lesquels nous désirons attirer l'attention.

## **2 Les fondements de la réforme de l'éducation**

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

Globalement, il nous apparaît évident que la réforme a entraîné un changement dans nos pratiques pédagogiques, depuis les quinze dernières années. Nous trouvons pertinentes les réflexions et les actions qui en découlent.

Or, nous en sommes à parler de résultats, mais la réforme a-t-elle été réellement implantée dans tous les milieux? En tant qu'enseignants du primaire, nous avons l'impression que son implantation ne s'est pas déroulée comme prévue et que, malgré les années qui ont passé, du travail de terrain reste à faire. Nous questionnons la gestion du changement et l'anticipation des besoins pour les différents milieux qui ont été faites en amont.

En ce qui a trait aux huit fondements, nous sommes d'avis que six d'entre eux sont valables et toujours d'actualité; les voici: *l'éducabilité de tous les enfants, la réussite du plus grand nombre, la place des savoirs dans l'organisation matérielle et sociale de nos collectivités, l'école obligatoire doit préparer les élèves à la formation continue, l'école doit préparer les jeunes à devenir des citoyens à part entière et prévenir l'exclusion et l'école doit prendre le virage technologique.*

Pour les autres fondements, nous avons des précisions à apporter sur la réalité vécue par les enseignants du primaire.

En ce qui a trait au *pouvoir de décision en matière de pédagogie, (il) doit se rapprocher du palier local: l'école et ses agents de première ligne*, nous approuvons d'emblée cette approche, mais constatons que le palier local n'a pas réellement de pouvoir pour appliquer le résultat de ses réflexions. Par exemple, nous vivons une problématique réelle avec l'idée de reddition de compte lorsque c'est basé sur les résultats des élèves, seulement, car ceux-ci ne dépendent pas exclusivement du travail des enseignants (soutien parental, motivation de l'élève, etc.). Nous savons que les enseignants sont les mieux placés pour prendre des décisions en matière de pédagogie, mais le système organisationnel (commission scolaire, convention collective, etc.) ne se place pas toujours au service des enseignants. La viabilité de notre professionnalisme (soit la capacité d'exercer notre jugement professionnel, par exemple dans le choix des outils en fonction des besoins de nos élèves) est de plus en plus remis en cause. L'imposition de mots de vocabulaire, de SAÉ, de dates uniques pour les communications aux parents, etc. ne sont que quelques exemples qui montrent que l'enseignant a de moins en moins de marge de manœuvre.

Pour ce qui est du fondement *Les parents et la communauté sont les partenaires de la réussite éducative*, la réforme suppose que nous collaborions davantage avec les parents et la communauté (compétence professionnelle 9), mais notre tâche ne s'est pas ajustée en conséquence. Les paramètres des conventions collectives nationales et locales de la description de la tâche hebdomadaire n'allouent toujours pas de temps

pour la collaboration avec les parents et la communauté. La question de la reconnaissance de cet investissement de la part des enseignants professionnels qui prennent le temps de collaborer demeure en suspens. L'accueil des parents dans nos classes favorise pourtant une collaboration enrichissante pour les élèves. Or, est-ce que l'école est pensée de manière à favoriser cette pratique? Les nouvelles mesures de sécurité mise en place dans les établissements pour protéger les enfants, soit le verrouillage des portes de l'extérieur, freine une convivialité parent-enseignant. L'usage des technologies est le nouveau moyen de communication, mais ce dernier n'est pas aussi efficace qu'une discussion de vive voix. L'école primaire pourrait peut-être s'inspirer du fonctionnement des CPE alors que les parents communiquent souvent matin et soir avec les éducateurs de leur enfant. Nous questionnons aussi le rôle des conseils d'établissement, car la présence des parents vient parfois troubler l'approbation de la programmation des activités éducatives qui nécessitent un déplacement ou l'approbation des programmes des services complémentaires et particuliers visés par le régime pédagogique. Effectivement, il peut arriver qu'un parent refuse une demande de sortie éducative faite par un enseignant parce qu'il ne partage pas la même vision pédagogique de l'activité. Ce fait s'explique par une confusion dans les rôles et les compétences de chacun. Pour ce qui est de l'utilisation des organismes et de la communauté environnante, nous observons d'excellentes pratiques comme des moins bonnes. Nous croyons que les écoles doivent repenser leur façon de faire pour vivre des réussites en ce sens.

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

Notre Association est fortement en accord avec les orientations et les fondements de la Réforme. D'ailleurs, notre président, monsieur Stéphan Lenoir, a collaboré au *Manifeste pour une école compétente* publié en 2011. Aussi, nous agissons concrètement en offrant des occasions de formation continue par le biais de notre revue *Vivre le primaire* publiée quatre fois par année et en offrant des ateliers et des formations au sein de notre congrès annuel.

Cependant, nous observons que certains fondements semblent avoir été mal compris ou mal expliqués aux acteurs de l'éducation, y compris les parents, et qu'il devient alors, parfois, difficile pour les enseignants de les appliquer.

### **2.3 Les réformes du curriculum et des programmes au préscolaire, au primaire et au secondaire**

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

Globalement, le contenu des grilles-matières du primaire répond aux visées de formation d'aujourd'hui. Quelques-uns de nos membres ont soulevé des questionnements au sujet de certaines disciplines comme Science et technologie qui comporte 3 compétences à observer, mais à raison d'une heure par semaine. Dans ce commentaire, on perçoit le manque de souplesse dans l'application des grilles-matières et la nécessité de donner la responsabilité aux enseignants de gérer le nombre d'heures prescrit, selon les besoins de leur milieu. Notre Association croit que la gestion des grilles-matières revient en partie aux enseignants, car nous sommes des professionnels de l'enseignement.

Nous avons en outre constaté que les matières prescriptives ne laissent pas de place à l'enseignement adapté qui devient de plus en plus une nécessité dans les différents milieux des écoles primaires. Bien qu'une marge de manœuvre locale soit offerte aux conseils d'établissement pour répartir le temps non alloué dans la grille-matières, les enseignants ne trouvent pas que ce soit suffisant comme mesure pour répondre adéquatement aux besoins diversifiés de chaque école.



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

L'élaboration par des comités demeure une réalité floue pour la majorité des enseignants. Nous n'avons pas l'impression d'avoir été impliqués. Nous désirons être consultés en plus grand nombre. Au lieu d'avoir un ou deux enseignants par comité, ils devraient être en nombre majoritaire à la table pour collaborer avec d'autres acteurs de l'éducation en partageant leur vision du terrain. Aussi, les enseignants sélectionnés devraient représenter toutes les régions du Québec afin d'assurer une représentation significative et pertinente des différentes réalités. Finalement, cette information devrait être accessible afin que nous sentions une transparence dans le processus. Le fait que ce moment d'élaboration ne soit pas plus transparent a entraîné des incompréhensions à l'égard des éléments enlevés dans l'ancien programme comme la progression naturelle qui existait dans le programme de sciences humaines en ce qui concerne la vie de quartier à la ville, à la province et au pays. Certains éléments essentiels ont été mis de côté sous prétexte de nommer des compétences. Les compétences en science et technologie et univers social suscitent particulièrement des réflexions concernant le contenu à enseigner et la progression des apprentissages de nos élèves.

Ces exemples exposent une facette des incompréhensions des enseignants au point de vue du contenu des apprentissages et nous amènent à l'étape fastidieuse de l'appropriation par le personnel scolaire pour cette réforme. Toutes les personnes consultées s'entendent pour dire qu'il y a eu des lacunes dans l'accompagnement de ce changement de pratiques que l'on considère majeur. Nous croyons que plusieurs enseignants ont trouvé leur voie avec la méthode d'essais-erreurs ou en misant sur leur autonomie professionnelle, mais que la disponibilité et le contenu des formations offertes étaient souvent inadéquats : formations trop courtes, peu de démonstrations modélisées, incertitudes et incompréhensions chez les formateurs eux-mêmes et absence d'accompagnement professionnel dans le temps. Nous avons vécu les impacts d'un manque de structure majeur dans cette transition. Le temps accordé aux enseignants pour s'approprier cette réforme a été négligé. Le matériel pédagogique

approuvé n'était pas prêt. En classe, ces éléments ont eu des répercussions directes sur l'enseignant qui a dû palier et trouver des solutions afin d'offrir un enseignement de qualité à ses élèves.

Finalement, il n'y a pas eu seulement un manque au point de vue de la formation, mais aussi un changement de vocabulaire, car l'approche par compétence suscite un changement de pratiques et ce passage a été inégal lors de l'implantation dans l'ensemble des écoles primaires publiques ou privées. Au sujet des termes employés, il y a eu un jeu de yoyo, particulièrement en français, concernant les savoirs essentiels, les échelles des niveaux de compétence, le continuum en lecture et la progression des apprentissages. Aussi, des précisions ont du être apportées en mathématique pour clarifier les compétences 1 et 2. Malheureusement, même si les années passent, les informations ne se rendent toujours pas de manière efficace et constante aux enseignants. En tant que praticiens, nous devrions pouvoir avoir accès à ces informations au lieu d'attendre que notre commission scolaire ou que notre conseiller pédagogique soit prêt à transmettre les changements. Nous profitons donc de cet avis pour souligner une disparité dans l'efficacité de la transmission des messages pédagogiques provenant du MELS auprès des différents milieux. Certains enseignants sont informés et formés plus rapidement et plus adéquatement que d'autres. Nous croyons que si la gestion du changement était mieux abordée en éducation, on pourrait facilement envisager des pistes de solutions pour régler ces irritants. Surtout que nous sentons, dans nos milieux respectifs, une réelle collaboration de la part de plusieurs enseignants dans l'implantation de la réforme.

## **2.6 La Politique d'évaluation des apprentissages est-elle cohérente avec les visées des réformes? Cette politique est-elle connue et appliquée?**

Nous observons une ouverture pour la création de grilles d'observation communes, pour les corrections en équipe-cycle, mais le temps de libération n'est pas prévu dans la grille-horaire durant l'année scolaire et les enseignants désireux de mettre en pratique ce changement doivent user de beaucoup d'imagination pour y arriver. Encore

une fois, il y a une inégalité dans la façon d'outiller les enseignants en rapport avec les choix des commissions scolaires ou des écoles privées.

Bien qu'il soit mentionné dans la Politique d'évaluation des apprentissages que l'évaluation assure deux fonctions complémentaires soit *l'aide à l'apprentissage* et *la reconnaissance de l'atteinte de la compétence*, les enseignants vivent une pression de la part des médias et des parents pour une école axée sur les résultats. On doit constamment faire attention pour ne pas tomber dans le piège où les évaluations dicteraient nos activités d'enseignement au lieu de partir des besoins des élèves.

Avec ces changements, on dénote le manque de réflexion sur la meilleure façon d'accompagner nos élèves dans leur parcours scolaire. Nous nous posons plusieurs questions qui mériteraient un temps de réflexion : *Est-ce que le bulletin est le meilleur moyen d'évaluer et de communiquer avec les parents? Quelle importance accorder aux évaluations formatives et sommatives? À quel moment devrions-nous porter un jugement normatif au primaire? Nos outils d'évaluation comme GPI et Pluriportail sont-ils adaptés? Quelle place accorder à l'apprentissage dans le processus quand nos élèves sont âgés de 6 à 12 ans?*

Somme toute, la politique d'évaluation peut contraindre le rôle de régulation, car elle sous-entend des jugements sommatifs à plusieurs reprises.

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

Nous accordons une grande importance à la place du jugement professionnel en évaluation, mais nous observons parfois un manque de confiance de la part des praticiens. Nous croyons que ce problème est lié aux différents discours entendus dans les médias et à l'accessibilité de l'accompagnement pour cette tâche.

Par exemple, il y a une réelle confusion dans les médias et auprès des parents quant à la place donnée aux connaissances dans le développement des compétences. Pour les

enseignants qui ont appliqué la réforme, cet élément est clair; les connaissances sont nécessaires à la compétence. Or, les changements dans l'évaluation ont transmis une confusion qui s'est transformée en dérision sur la place publique. Les enseignants doivent encore à ce jour prouver leur crédibilité dans l'action d'évaluer, alors que leur jugement professionnel devrait simplement être reconnu. L'enseignant est le meilleur acteur pour reconnaître les forces et les défis de chacun de ses élèves. Quand celui-ci travaille en équipe-cycle et dans un milieu qui l'outille avec diverses ressources pédagogiques, c'est encore mieux.

Nous profitons de cet avis pour mentionner que les parents ont besoin d'un message clair de la part du Ministère afin de valoriser le jugement professionnel des enseignants au sujet de leur apport dans l'évaluation. Nous sommes conscients que c'est aux enseignants qu'appartient le rôle de justifier adéquatement leur pratique en s'appuyant sur leurs savoirs professionnels, mais trop souvent, les parents remettent en question des commentaires, des notes ou des cotes au sujet du travail fait en classe.

Dans une perspective de temps de réflexion sur l'évaluation, l'AQEP se questionne sur le fait que l'enseignant joue deux rôles: celui d'encourager et celui de mettre une note finale qui a une incidence sur la progression des apprentissages: *Est-ce qu'une évaluation sommative provenant de l'extérieur comme le MELS et corrigée par le MELS serait une piste de solution? À suivre...*

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

Le retour au pourcentage et l'arrivée du bulletin unique sont deux entraves aux fondements de la réforme. Les notes en pourcentage ne conviennent pas du tout au concept de compétence. Nous avons l'impression que ce choix a été fait pour sa valeur politique et nullement pour sa valeur pédagogique. C'est vraiment dommage.

Pour ce qui est du bulletin unique, il apparaît en image comme unificateur, mais dans les faits, les méthodes d'évaluation varient d'une école à l'autre, et ce, sans effort collectif pour centraliser ce qui se fait de mieux dans le milieu de l'éducation.

Encore une fois, sur le terrain, le parent et l'enseignant vivent des répercussions de ces choix, car l'enseignant doit constamment se justifier pour transmettre une information claire et cohérente au sujet du développement de ses élèves.

Pour plus de détails sur l'opinion de l'AQEP au sujet du bulletin unique, nous vous référons à l'avis sur le projet de règlement modifiant le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire (évaluation et bulletin) que nous avons déposé en juillet 2010.

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

Évidemment, certains milieux ont réussi à créer un environnement particulièrement optimal pour vivre la réforme. Dans ces milieux, on trouve habituellement plusieurs acteurs, dont une direction, très dynamiques et ouverts au changement. La formation d'équipes-cycles et l'établissement d'une grille-horaire qui reconnaît un temps de partage sont habituellement imposés dans ces milieux.

Mais selon nous, c'est loin d'être la norme. Il y a encore des cas d'isolement où l'enseignant travaille seul. Plusieurs causes peuvent expliquer ce fait et chaque cas est unique. Nous souhaitons quand même revenir sur une de ces causes plus précisément, soit le fait que les écoles fonctionnent habituellement par année dans leur gestion du personnel, au lieu de fonctionner par cycle.

Depuis quelques mois, on constate par ailleurs une effervescence positive dans le partage d'idées pédagogiques sur Internet via des plateformes comme Facebook. Bien

que le contenu ne soit pas toujours en lien avec la réforme, les enseignants y ont trouvé un endroit facile d'accès pour mettre en commun leurs outils et favoriser la formation continue. On sent donc le besoin et l'ouverture de la part des enseignants de s'impliquer dans ce changement de pratique.

Dans les classes, les outils et les méthodes ont gagné en diversité, mais il reste que malgré l'augmentation des possibilités, nous sentons parfois des limites imposées par le Ministère. Le fait que l'enseignement, l'organisation et l'évaluation par cycle n'aient jamais été réellement implantés dans tous les milieux encourage, dans certains cas, l'individualisme des enseignants, leur besoin de gérer leur classe seuls. De la formation auprès des directions et des enseignants sur une approche coopérative pourrait être une piste de solution.

En ce qui concerne le leadership local, les conventions collectives viennent parfois entraver le travail des dirigeants des écoles. Ceux-ci deviennent malheureusement de plus en plus des gestionnaires au lieu d'être des intervenants impliqués dans la réussite de leurs élèves. La gestion des écoles semble inégale et les perdants sont les enseignants et les élèves. Certains milieux réussissent à développer des idées originales pour répondre aux besoins de leur clientèle alors que d'autres semblent bloqués dans leur développement d'outils.

Finalement, la place donnée aux parents dans les conseils d'établissement gagne à être homogénéisée. Nous entendons parfois des projets bloqués par des parents pour des raisons non pédagogiques ou pour des incompréhensions. Peut-être que le Ministère pourrait donner des moyens d'accompagnement afin que tous les acteurs reconnaissent la contribution de l'autre dans cette collaboration.

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

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

L'AQEP adhère aux fondements de la réforme qu'elle juge très intéressants pour favoriser une approche en lien avec les besoins des élèves. Cependant, l'application et la mise en œuvre n'ont jamais été complétées de par le manque de formation, la résistance et le contexte politique. Tout est en lien avec la gestion du changement en éducation et la structure offerte aux participants de ce changement afin que nous puissions vivre pleinement cette réforme.

#### **3.2 Quels sont les principaux leviers sur lesquels les milieux ont pu s'appuyer?**

L'enseignant professionnel peut s'outiller en profitant de toutes les occasions pour échanger avec les partenaires de son milieu ou du milieu de l'éducation. Dans le meilleur des mondes, tous les enseignants auraient accès à la formation continue, mais comme les budgets sont trop modérés et il y a ainsi peu d'élus au cours d'une année scolaire.

Évidemment, la formation initiale des maitres pour les nouveaux enseignants transmet les fondements de la réforme. Pour les autres enseignants, une implication individuelle dans une démarche de formation continue aux cycles supérieurs peut devenir un levier. Idéalement, cette formation devrait être reconnue financièrement et en terme de temps pour encourager un maximum d'enseignants à s'impliquer dans ce changement de pratique.

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

Le principal obstacle demeure à notre avis la politique d'évaluation. Celle-ci n'est pas cohérente avec l'approche suggérée par la réforme et cela crée une multitude de malentendus entre l'école et la maison.

L'accessibilité aux formations continues est aussi un obstacle important. Bien que plusieurs enseignants souhaitent s'impliquer dans une telle démarche, et ce, chaque année, ils rencontrent leur lot de contraintes : manque de fonds, manque de suppléants, manque d'ouverture de la part du milieu, etc.

Enfin, un dernier obstacle majeur est lié à la résistance de certains enseignants créée par le manque de ressources, le manque de formation et surtout, le manque de structure dans l'implantation de ce changement. Comme avec nos élèves, un retour dans les milieux pour prendre connaissance des besoins diversifiés et une approche différenciée dans les outils offerts auraient été grandement profitables pour favoriser une implantation complète. Nous croyons que la clé est dans l'accompagnement des milieux.

## **4 Les perspectives d'avenir des réformes du curriculum et des programmes au préscolaire, au primaire, au secondaire et à l'éducation des adultes**

### **4.1 Que faut-il conserver?**

- Les fondements, dont l'importance du travail coopératif;
- L'ouverture pour la professionnalisation de l'enseignement;
- L'approche par compétences, dont les compétences transversales;
- Le fonctionnement par cycle, dont la progression par cycle;
- Le libellé simplifié des disciplines et compétences dans le bulletin unique.



## **4.2 Que faut-il réviser?**

- La façon de gérer le changement en éducation;
- Le système organisationnel qui présente des contradictions (l'enseignant doit compter des minutes alors qu'il doit être un professionnel de l'enseignement);
- L'accompagnement dans l'application de cette réforme;
- L'accessibilité à la formation continue;
- L'évaluation;
- Le nombre de compétences dans les matières secondaires;
- En formation initiale, les étudiants doivent être aptes à mieux justifier leur pratique et être capables d'appuyer leurs interventions sur les savoirs professionnels et théoriques acquis;
- Dans les premières années, les nouveaux enseignants devraient être mieux accompagnés;
- Penser à une façon d'accompagner les enseignants dans une perspective de développement professionnel.

## **4.3 Que faut-il abandonner?**

- Le bulletin chiffré;
- Les compétences multiples dans les matières secondaires.

## **5 Conclusion**

Globalement, nous sommes favorables à la réforme et à ses fondements. Nous pouvons constater, dans nos milieux respectifs, que plusieurs enseignants ont suivi le mouvement de la réforme, mais ce n'est pas le cas pour tous les enseignants dans tous les milieux.

Nous sommes aussi d'avis qu'il y a eu plusieurs lacunes dans le processus d'élaboration et d'implantation de la réforme : incompréhensions, manque de formation continue, manque d'accompagnement, etc. Une autre dérive importante touche l'évaluation qui, après de nombreux ajustements isolés et décontextualisés, s'éloigne de plus en plus de l'idée de compétences et de la perspective de régulation des apprentissages.

Finalement, nous tenons à mentionner que nous demeurons disponibles pour apporter des éclaircissements, au besoin, sur nos positions.