

COMMISSION DE L'ÉDUCATION
EN LANGUE ANGLAISE

**Profil des enseignants
comme clé de voûte
de la mise en œuvre
de la réforme au secondaire**

**RAPPORT AU MINISTRE
DE L'ÉDUCATION**

SEPTEMBRE 2003

Mandat

La Commission de l'éducation en langue anglaise (CELA) a été instituée par le ministre de l'Éducation, en janvier 1993, à la suite d'une recommandation que le Groupe de travail sur le réseau anglophone avait formulée l'année précédente. L'organisme a pour mandat de donner avis au ministre de l'Éducation sur les questions touchant les services éducatifs dans les écoles anglophones primaires et secondaires. Le ministre de l'Éducation peut également demander à la Commission de le conseiller sur des sujets particuliers.

Le ministre nomme les membres de la Commission pour un mandat d'une durée habituelle de trois ans. Les candidats sont proposés par différentes associations et organisations anglophones qui représentent entre autres les enseignants, les parents, les directions d'école, les administrateurs et commissaires des commissions scolaires ainsi que le secteur de l'enseignement postsecondaire. Les mises en candidature peuvent être faites en tout temps.

Commission de l'éducation en langue anglaise
600, rue Fullum, 9^e étage
Montréal (Québec) H2K 4L1

Tél. : (514) 873-5656
Télec. : (514) 864-4181
cela-abee@meq.gouv.qc.ca
<http://www.meq.gouv.qc.ca/cela/default.htm>

COMMISSION DE L'ÉDUCATION EN LANGUE ANGLAISE 2002-2003

Présidente	Gretta Chambers
Membres	Carolyn Curiale Neville Gurudata Laiq Hanafi Jessica Hand Riva Heft Keith W. Henderson Ellen Jacobs Diana Kinach Irene Konecny Mary Liistro-Hébert Mary H. Maguire Dominic Martini Ainsley B. Rose Josée Rourke Johanne Smith John Weideman
Membre d'office	Noel Burke
Secrétaire	Sam Boskey
Services de secrétariat	Mireille Laroche
Traduction	Direction des communications

TABLE DES MATIÈRES

PREMIÈRE PARTIE

Propriété du processus d'apprentissage	2
Professionnalisme	3
Rehaussement de l'estime de soi des enseignants	4
Encourager la pensée novatrice, l'expérimentation et la collaboration en pédagogie	5
Formation initiale des enseignants	5
Aide aux enseignants: le contexte scolaire	6
Maîtrise du programme: spécialistes de la matière et élaboration des programmes	7
Transition du 3 ^e cycle du primaire au 1 ^{er} cycle du secondaire	9
Évaluation des compétences des élèves	10
Évaluation des enseignants: enseignement et apprentissage plus efficaces	11
Perfectionnement	12

DEUXIÈME PARTIE

Quelques programmes spéciaux étudiés par la CELA	15
--	----

TROISIÈME PARTIE

Recommandations	20
-----------------------	----

ANNEXES

Annexe I	
Personnes consultées par la Commission de l'éducation en langue anglaise	23
Annexe II	
Code d'éthique et de déontologie	25

PROFIL DES ENSEIGNANTS COMME CLÉ DE VOÛTE DE LA MISE EN ŒUVRE DE LA RÉFORME AU SECONDAIRE

PREMIÈRE PARTIE

Il paraît pertinent d'étudier dans quelle mesure les enseignants sont prêts ou s'estiment prêts, à l'heure actuelle, à instaurer la réforme du curriculum dans leurs classes. La pédagogie multidisciplinaire fondée sur la compétence qu'exige d'eux le succès de la réforme n'était pas en général au programme de leur propre formation. Les plus expérimentés ont eu des années pour se perfectionner, affiner leurs méthodes d'enseignement et établir leurs relations avec les élèves à leur propre façon. Or voilà qu'on leur dit de partager leurs classes et la gestion pédagogique de la discipline dont ils étaient jusqu'ici les seuls responsables. Pour beaucoup, les exigences du nouveau curriculum sont tout sauf claires. Il y a confusion, voire une impression de menace.

Il reste que, parmi tous les éléments sur lesquels repose le succès de la réforme au primaire et au secondaire, les enseignants sont des agents essentiels. Sans leur engagement envers les principes qui sous-tendent le nouveau curriculum et les méthodes implicites de la concrétisation des objectifs, la réforme ne produira pas, dans les classes, les pratiques nécessaires à un enseignement véritablement centré sur les apprenants. La réponse des enseignants au défi du nouveau curriculum et aux changements structurels qu'impose sa mise en œuvre est donc cruciale.

Au primaire, où la structure des classes et l'enseignement ont toujours été plus ouverts et plus axés sur l'élève, où les compétences d'apprentissage priment l'apprentissage de faits inéluctables et où l'on peut mesurer et modeler la capacité d'apprentissage globale de l'enfant, la mise en œuvre s'est faite plus aisément et plus naturellement. Là où les enseignants ont joué leur rôle d'orientation avec fermeté et sensibilité, la réforme a stimulé l'efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage. L'impulsion donnée par

un enseignement primaire réformé à l'enseignement en équipe et à la réalisation de projets accélère le dépistage des difficultés d'apprentissage qui peuvent nuire gravement au cheminement scolaire des enfants si personne n'intervient dès les années les plus déterminantes. La division du primaire en cycles plutôt qu'en années permet aux enseignants d'utiliser tout l'éventail de leurs habiletés en partageant le plaisir des succès et le fardeau des difficultés avec leurs collègues.

Au secondaire, la mise en œuvre de la réforme commence à peine. Chacune des sources consultées par la Commission de l'éducation en langue anglaise (CELA) au cours de son examen du rôle des enseignants dans la réforme montre que la majorité des enseignants du secondaire sont à peine prêts, et ce, malgré les efforts déployés par les commissions scolaires, les comités créés à cette fin et les conférences offertes. Ils ne sont pas non plus suffisamment informés de ce qu'on attend d'eux dans ce nouvel ordre des choses. Le fait que les documents issus de la réforme ne soient pas encore publiés dans leur version finale a forcément attisé leur scepticisme.

Les enseignants doivent relever le défi de la réforme alors qu'ils se sentent particulièrement vulnérables. Pendant la majeure partie de l'année scolaire 2001-2002, en effet, ils ont été partie à un conflit de travail. Parmi les moyens de pression employés figurait le boycottage des activités relatives à la réforme. Celle-ci n'a donc pas été l'objet de beaucoup de ces franches discussions essentielles sur le statut des enseignants comme professionnels, les conditions de travail et les aspirations professionnelles. La situation les a par ailleurs empêchés de mieux comprendre non seulement l'incidence de la réforme sur leur profession mais également la façon dont ils pourraient eux-mêmes influencer sur le nouveau projet éducatif.

Les relations de travail ardues ont conduit la CELA à consulter un grand nombre de personnes et de groupes parmi les responsables de l'organisation et de la prestation des services d'éducation dans le secteur anglophone ou qui y sont étroitement associés. En règle générale, les personnes qui n'appartiennent pas à la profession enseignante mais y sont étroitement associées croient que les enseignants eux-mêmes craignent que leur image suscite l'ambivalence et qu'on les considère comme des exécutants plutôt que comme des agents actifs du processus d'éducation. En butte à cette impression d'un soutien public et professionnel plutôt tiède, les enseignants en général n'ont pas le sentiment d'appropriation requis pour relever les défis de la réforme en tant que gestionnaires du processus et de ses résultats.

Le présent rapport répond aux grandes questions sur le rôle des enseignants dans nos écoles par un examen de l'expérience des enseignants qui ont participé aux projets pilotes de mise en œuvre de la réforme au secondaire et des leçons qu'il y a lieu de tirer des résultats de ces expériences.

La perception qu'ont les enseignants de leur propre rôle en éducation et l'interprétation qu'en font l'opinion publique, l'école et les administrateurs des commissions scolaires donnent lieu le plus souvent aux questions suivantes :

1. À qui appartient le processus d'apprentissage ? Qui est responsable des résultats au premier chef ?
2. D'où vient cette apparente mésestime envers les enseignants et ce sentiment qu'on ne les considère pas comme des professionnels ?
3. Pourquoi les enseignants — et même les plus expérimentés — ne semblent pas se rendre compte de leur talent ?
4. Pourquoi leur propre évaluation est-elle considérée comme un processus si négatif et purement hostile ?
5. Les nouveaux enseignants sont enthousiastes et ont de vastes connaissances pédagogiques. Ces atouts suffisent-ils à gérer une classe ?

6. Comment amener les enseignants à reconnaître leur contribution essentielle à un système scolaire axé sur l'apprentissage ?

Propriété du processus d'apprentissage

Certains enseignants prétendent éprouver des difficultés en classe parce qu'ils ont l'impression de ne pas avoir suffisamment droit de regard sur le processus, puisqu'une grande partie de ce qui détermine ce que les enfants peuvent apprendre se décide ailleurs. Ils savent qu'ils enseignent mais n'ont pas tellement de pouvoir sur ce que les élèves retiennent ni sur l'utilité de la matière. La CELA a beaucoup entendu de commentaires sur le sentiment qu'ont les enseignants de faire ou non une différence.

Mais ce négativisme provient souvent d'eux-mêmes. Les enseignants voient peu de signes de leur pouvoir. Or, à mesure que la réforme façonne le contenu et la prestation de l'éducation, leur repositionnement dans la mission de l'école peut justement leur donner plus de pouvoir au lieu de saper celui qu'ils ont.

Les enseignants semblent de plus en plus inquiets d'un enseignement fondé sur les résultats. Leur succès se mesure essentiellement à la performance de leurs élèves. On leur demande un enseignement plus interactif et des techniques de gestion des classes plus élaborées mais ni l'un ni les autres ne conviennent nécessairement au style d'apprentissage de tous les élèves. Ils sont souvent frustrés en constatant eux-mêmes que si les meilleurs élèves se satisfont du contexte de la classe pour apprendre, la tâche est forcément plus ardue pour les élèves en difficulté.

L'éducation n'est pas une science complète. On s'est beaucoup penché sur la transmission des connaissances, mais tellement moins, en proportion, sur l'optique de l'apprentissage. Les enseignants doivent apprendre en quoi leurs actions influent sur l'apprentissage. La plupart n'ayant pas de formation de chercheurs, ils ne saisissent pas nécessairement l'effet de tout ce qui se passe dans leurs classes sur les élèves.

Les formateurs des facultés et des départements universitaires d'éducation trouvent que leurs étudiants sont généralement assez optimistes et s'attendent à faire une différence. Les universités ont pour principale ligne de conduite de ne pas donner de recettes, mais d'aider les étudiants à fixer leurs propres objectifs et à choisir les moyens de les atteindre. Les diplômés de fraîche date témoignent de l'émergence d'une nouvelle race d'enseignants qui comprennent mieux que leurs prédécesseurs qu'ils apprennent en même temps que les élèves.

Des pressions traditionnellement opposées s'exercent sur les enseignants : d'une part, ils doivent favoriser une approche créative et sensible de l'enseignement tout en préparant les élèves à composer avec un examen externe qui pourrait leur paraître plutôt insolite. Les plus enthousiastes sont vite prisonniers d'approches éculées qui satisfont aux objectifs des examens et ont l'impression d'être dépourvus devant des attentes conflictuelles et les discussions sur la réforme, croyant que ni leur enseignement novateur et sensible ni la culture de l'école ne seront appréciés si les élèves ne réussissent pas bien les examens extérieurs.

Il est généralement accepté que les comptes à rendre à l'extérieur, sous forme d'examens, ne sont pas près de disparaître. Le grand public n'est pas nécessairement rassuré par la description que font les enseignants des processus d'apprentissage qui se déroulent dans leurs classes. L'école même tente d'asseoir sa crédibilité par l'intermédiaire des examens universels, ce qui reste la manière traditionnelle — quoique restreinte — de mesurer et d'évaluer l'apprentissage. À mesure de la mise en œuvre de la réforme, il appartiendra aux enseignants de trouver comment présenter et expliquer ce que les enfants dont ils ont la charge auront appris, autrement dit : le chemin parcouru entre le début et la fin d'un trimestre.

Entre-temps, peu importe la direction prise par le débat sur les examens, la question demeure : comment établir la crédibilité de l'évaluation que font les enseignants de l'apprentissage de leurs élèves ? Les enseignants refusent de s'évaluer l'un l'autre ; l'examen que passent les élèves est plus facile à accepter.

Certes, bon nombre d'enseignants ont participé à la rédaction du nouveau — mais toujours inédit — Programme de formation de l'école québécoise pour le secondaire, mais la plupart n'en étaient pas et beaucoup se sentent isolés. Ce désenchantement nuit au sentiment d'appropriation. Et l'obligation que l'on a faite aux enseignants des comités de rédaction de ne pas parler de leur travail n'a rien fait pour stimuler la confiance entre collègues.

Professionnalisme

Les enseignants citent beaucoup de preuves qu'on ne les considère pas comme des professionnels. Leur salaire ne se compare pas avec la rémunération des membres des autres professions. On ne consacre pas tant de temps ni d'énergie à se demander si tels autres travaillent suffisamment d'heures pour être considérés comme des professionnels. Personne ne dit aux médecins ni aux avocats comment faire leur travail ni ne leur demande à quoi ils emploient leurs congés. Et les enseignants imputent principalement ce déclassement à la rigidité du Ministère.

Il faut dire que les enseignants ont souvent tardé à répondre voire à prévenir ces images négatives dans l'opinion publique. Nombre de tâches requises des enseignants en fonction, également liées à ce qui se passe en classe, ne peuvent être accomplies pendant le temps en classe. Il est généralement compris que les enseignants travaillent après 15 h, mais s'ils accomplissaient ces autres tâches à l'école, elles deviendraient plus visibles et leur argumentaire sur leur charge de travail serait plus convaincant aux yeux du public. Puisque les journées scolaires seront bientôt allongées, pour un total de quelque cinq heures par semaine, les enseignants pourront exécuter une plus grande partie de leurs tâches administratives à l'école, ce qui pourrait rehausser leur profil professionnel.

La réforme est par ailleurs très encourageante pour leur statut, puisqu'ils pourront désormais participer à l'élaboration des programmes, de stratégies d'évaluation et du perfectionnement. Par contre, certains apprécient manifestement ces activités, mais ceux qui doutent de leurs compétences hésiteront à collaborer à des tâches qu'ils ont jusque-là accomplies seuls.

Les enseignants devraient assumer un rôle directeur au sein des conseils d'établissement, dans leurs champs de compétence, en faisant par exemple connaître aux parents le contenu et l'intention de la réforme. Leurs connaissances pédagogiques, combinées à leur expérience en classe, peuvent contribuer largement à l'enrichissement des programmes, à la planification d'activités complémentaires, à l'étude des pratiques en matière d'évaluation et à la création de partenariats privilégiés avec les parents. Comme ceux-ci se sentent experts au regard de leurs enfants, les rencontres parents-enseignants doivent être perçues comme des réunions de partenaires qui partagent une bonne part de préoccupations identiques. Or, aux enseignants qui doutent eux-mêmes de leur statut professionnel, toute question des parents paraît une attaque et provoque une attitude défensive peu professionnelle. Il revient alors aux administrateurs de prendre les devants, d'instiller la confiance au sein de l'effectif enseignant et de stimuler une relation de confiance entre parents et enseignants.

La CELA a entendu des commentaires sur les effets du syndicalisme sur le professionnalisme des enseignants. Certains croient en effet que l'encadrement syndical nuit à l'autonomie professionnelle. Ainsi, beaucoup reconnaissent la nécessité de promouvoir de bonnes pratiques, mais les syndicats ont la réputation de désapprouver la reconnaissance des méthodes d'un enseignant ou d'une enseignante en particulier ou le fait de citer certains en exemple à leurs collègues. De même, une politique syndicale ayant pour effet de dissuader un enseignant ou une enseignante de prendre de son temps pour travailler davantage avec les élèves sera perçue comme limitant l'exercice par cette personne de sa responsabilité personnelle et aura pour effet de discréditer la profession. Dans ce contexte, certaines mesures adoptées par les enseignants dans le cadre de négociations collectives (annulation des fonctions extérieures aux programmes perdant des grèves du zèle, par exemple) ont mis les parents en colère, ceux-ci considérant que leurs enfants, qui n'ont pas leur mot à dire dans les conflits de travail, sont pris en otage.

Le boycottage de toutes les activités liées à la réforme comme moyen de pression pendant plusieurs mois de l'année écoulée a aussi empêché les enseignants de contribuer à la mise en œuvre, puisque certaines de ces activités ont tout de même eu lieu, au Ministère et dans les commissions scolaires. Ce boycottage a paru contraire au professionnalisme et a terni l'image publique des enseignants qui laissaient ainsi filer l'occasion d'influer sur un point d'importance primordiale pour eux : l'élaboration des stratégies d'enseignement à suivre dans le contexte de la réforme. Comme il est difficile d'obliger les enseignants à mettre en œuvre une chose qu'ils ne comprennent pas ou à laquelle ils ne croient pas, ces travaux d'élaboration auraient dû bénéficier de leur apport, pendant toute leur durée.

Rehaussement de l'estime de soi des enseignants

Comme les enseignants se sentent étrangers à l'évolution de l'enseignement et de l'apprentissage, la citation de leurs propos dans les journaux leur donne mauvaise presse. Résultat : certains bons candidats potentiels à la profession enseignante s'en détournent, aussi préoccupés par son image négative que par des considérations financières.

Un sentiment d'aliénation rend les enseignants hésitants à investir de l'énergie dans la planification d'une réforme sur laquelle ils ont l'impression d'avoir peu d'influence. On peut donc les encourager en leur donnant le temps de participer à sa planification. Du coup, l'activité paraît plus importante. S'ils ont le temps de discuter de la réforme dans le cadre du plan organisationnel de l'école, ils sauront que leur contribution importe.

Enfin, chaque école met au point ses propres méthodes de mise en œuvre des changements, en fonction de ses problèmes et de son contexte socioéconomique. Là où les besoins sont très divers, surtout, il importe que l'école adopte une perspective globale de développement au lieu de conclure que cette disparité rend le changement impossible ou trop difficile à mettre en œuvre. Les enseignants sont et seront toujours les plus à même de façonner les changements proposés en pratiques réalistes dont les

élèves comprendront le sens. L'encadrement entre collègues peut jouer un rôle utile à mesure que les enseignants explorent des méthodes comme l'enseignement en équipe, puisqu'ils apprendront plus aisément les aptitudes nécessaires au travail collectif.

Encourager la pensée novatrice, l'expérimentation et la collaboration en pédagogie

Beaucoup d'enseignants voient un jour leur carrière s'enliser dans la routine et perdent confiance. Même les plus créatifs se sentent parfois suffoqués. Il n'est pas certain qu'ils pourraient appliquer une fois en poste les théories de la créativité qu'ils ont apprises à l'université.

Justement, la réforme est décrite comme une façon d'étendre les « méthodes de la maternelle » à tout le système scolaire. Il s'agit en fait d'accorder autant d'importance au processus qu'au contenu. Mais si la mise en œuvre a été relativement simple aux premier et deuxième cycles du primaire, les enseignants du troisième cycle ont eu plus de difficulté à modifier leurs méthodes.

Et la tâche sera encore plus ardue quand la réforme arrivera officiellement au secondaire. Les nombreux projets pilotes montrent toutefois que, avec du temps, des appuis et une direction éclairée, les enseignants du secondaire ont été capables de travailler efficacement en équipes et d'adapter leurs habitudes au contexte du nouveau curriculum sans perdre de vue les normes d'enseignement et d'apprentissage qui font une éducation de qualité.

En revanche, l'expérience montre aussi que le simple fait de mémoriser des formules ne suffit pas à concrétiser les changements que la réforme exige des enseignants. Le processus appelle une réflexion continue, des réglages minutieux, de la persévérance et un bon choix de méthodes pédagogiques. L'enseignement pré-réforme n'est pas pour autant à renier. Il s'agit plutôt de l'adapter à un nouvel ensemble d'objectifs. Selon les opinions exprimées devant la CELA cette année, les enseignants ne parviendront pas à relever seuls les défis à long terme que représente la transformation des méthodes.

Beaucoup suggèrent d'appuyer les enseignants en permanence en leur offrant, sur place, du soutien au sujet de l'élaboration des nouveaux programmes et des congés pour qu'ils puissent discuter entre collègues sur des « pratiques exemplaires ». Avec une telle politique, il faudra moins de conseillers de l'extérieur pour ébaucher des stratégies sans que le besoin disparaisse totalement. L'allongement proposé de la journée d'école va alléger l'horaire et faire place à diverses activités liées à l'élaboration des programmes, par exemple, la création de groupes de travail formés d'enseignants et d'un coordonnateur choisi à tour de rôle parmi eux et avec qui ils seront à l'aise d'étudier des modèles d'enseignement.

Dans une école privée – libre, donc, d'expérimenter –, on a tenté de donner aux enseignants le temps de travailler à la mise en œuvre et à l'élaboration de projets transcendant les compétences, le tout dans un contexte d'incertitude. L'école a étudié la possibilité de restructurer son horaire et l'organisation de la journée pour donner plus de temps à ses enseignants qu'ils auraient pu consacrer à la planification. On a conclu toutefois que le tout avait des répercussions négatives sur les élèves, qui avaient toujours besoin d'autant de temps pour répondre aux exigences des programmes courants.

Formation initiale des enseignants

Depuis dix ans, la formation des enseignants n'est plus axée uniquement sur la discipline à enseigner mais sur l'exploration des procédés que sont l'enquête et l'apprentissage. On insiste maintenant sur une philosophie socio constructiviste de l'apprentissage et moins sur les disciplines individuelles. Les étudiants en éducation apprennent à marier théorie et pratique au cours de leurs 700 heures d'enseignement.

Les administrateurs scolaires observent d'ailleurs que les nouveaux candidats diffèrent de leurs prédécesseurs. On doute beaucoup que les récents diplômés des programmes universitaires influencés par la réforme soient vraiment prêts à assumer les charges d'enseignement complexes qui leur seront imposées.

Nombre d'administrateurs d'écoles secondaires se demandent maintenant s'il ne faut pas insister davantage sur le contenu du programme des diverses disciplines. On craint en effet que les nouveaux diplômés ne soient pas aussi polyvalents que leurs prédécesseurs puisqu'ils n'auront pas nécessairement un champ de concentration secondaire, celui-ci n'étant plus obligatoire. Les directions s'inquiètent de ce que, souvent, les enseignants en formation ne maîtrisent pas suffisamment la discipline et sont faibles en littérature et en histoire ainsi qu'en grammaire.

Autre source d'inquiétude : l'ambiguïté qui entoure les compétences transversales attendues des élèves du secondaire. On peut supposer en effet que les enseignants ont besoin de compétences correspondantes. Pourtant, les séquences déterminées par discipline ne seront pas abolies au secondaire et le système d'examens continuera d'influer sur l'organisation du curriculum.

La réforme ravive ce vieux débat : les enseignants doivent-ils être formés comme passeurs d'une discipline ou comme aides à l'apprentissage ? Qu'est-ce qui prime : la matière ou la gestion de classe ? Les opinions sont partagées : les enseignants qui ont consacré les quatre années de leur baccalauréat à l'éducation sont-ils meilleurs que ceux qui font un baccalauréat de trois ans dans une discipline suivi d'un programme d'une année en éducation ? Les protagonistes de ces discussions sont les universités et le Ministère ; les enseignants se prononcent peu. Or, ce sont les structures de leur profession qui sont ainsi mises au point et instaurées.

Les directeurs consultés sur les exigences à l'égard des nouveaux enseignants disent préférer de bonnes aptitudes en gestion, la compréhension de la réforme et la capacité d'utiliser la technologie. Par contre, une étude faite au Royaume-Uni révèle que, dans ce pays, on préfère la connaissance de la matière à la formation des enseignants, les directeurs estimant qu'ils pourront former ces derniers dans leur propre milieu d'une manière plus adaptée au contexte.

Mais peu importe l'accent mis sur le contenu ou sur le procédé, il se trouve de plus en plus de gens, à tous les échelons de la formation des enseignants, qui s'y connaissent dans une certaine mesure en conception des programmes. Les programmes postsecondaires doivent sensibiliser les administrateurs à la réforme du curriculum et les encourager à y participer.

Il faut aussi préciser le rôle possible des universités à l'appui de la réforme dans les écoles. Elles doivent en effet revoir la formation en cours d'emploi et mettre au point de nouveaux types de programmes ou de cours, plus adaptés aux enseignants en exercice.

L'université pourra de même assurer un soutien précieux avec le temps. En vertu du programme « Agir autrement », des universitaires supervisent et étudient la mise en œuvre du programme d'amélioration scolaire et présenteront les résultats de leurs observations et de leur analyse pour aider les écoles à évaluer leurs progrès et améliorer leurs résultats.

Certains des observateurs consultés par la CELA estiment que le Ministère aurait dû inviter les universités à une supervision et une évaluation systématiques dès la mise en œuvre de la réforme et non après coup. Elles n'auraient pas manqué d'accepter puisqu'elles y auraient trouvé un précieux bagage à enseigner et à apprendre. À l'évidence, cette participation aurait exigé de la faculté un engagement à long terme et il aurait fallu financer les universités à cette fin.

Aide aux enseignants : le contexte scolaire

Nombre de règles et de structures de l'enseignement sont établies à l'extérieur de l'école. Or, pour qu'on reconnaisse et qu'on apprécie les enseignants comme membres d'une profession, il semble raisonnable de leur laisser une grande latitude et la responsabilité de leur propre formation dans le respect de lignes directrices professionnelles acceptées. Et pour assumer, voire renforcer, ce rôle qu'ils sont les seuls à pouvoir jouer dans le contexte de l'école, ils doivent bénéficier d'un système de soutien plus fiable. Pour l'heure, à qui s'adressent les

enseignants novices qui ont besoin d'aide? Selon des études récentes, ils interrogent des collègues et ne recourent pas à l'université, aux commissions scolaires ni à des conseillers. La plupart ne savent pas qu'il existe des ressources externes. Certains estiment que leurs collègues expérimentés sont très utiles mais d'autres jugent qu'ils se sentent menacés par les nouveaux arrivants.

Il faut que les nouveaux enseignants se familiarisent avec la politique de l'enseignement, tant à l'université qu'à leur arrivée dans la profession. Dans un système qui permet une interaction entre les nouveaux enseignants et des élèves, des collègues, les directions d'école, les conseils d'établissement, les regroupements de parents, les syndicats, le Ministère et le grand public, la seule connaissance pratique de la Loi sur l'instruction publique ne suffit pas. Il leur faut comprendre les procédures et procédés administratifs qui régissent tout ce qui les touche pour maîtriser le système et s'y sentir à l'aise. Il faut donc les inciter à assurer eux-mêmes leur formation continue et à convaincre leurs collègues que l'entretien des connaissances est une manifestation de fierté envers la profession.

Comment les enseignants peuvent-ils convaincre de la nécessité d'encadrer de normes la prestation d'un soutien plus que nécessaire de la part de spécialistes en éducation spécialisée, de psychologues et d'orthophonistes qui ne sont pas eux-mêmes enseignants?

Comment les enseignants des écoles anglophones du Québec peuvent-ils convaincre le Ministère que leurs besoins de formation ne sont pas à tous égards semblables à ceux de leurs collègues du secteur francophone? Les enseignants du secteur anglophone participent moins à l'élaboration des programmes approuvés par le Ministère que leurs homologues francophones. Comme les programmes sont généralement élaborés en français, en effet, il leur faudrait maîtriser cette langue. Les politiques ministérielles pourraient donc les encourager à rédiger eux-mêmes des programmes qui seraient traduits ensuite en français plutôt que de faire traduire la plupart des documents liés à la réforme en anglais comme cela se fait maintenant.

Par ailleurs, les enseignants des commissions scolaires anglophones font face à un phénomène croissant qui ne touche pas les commissions scolaires francophones, soit la prolifération des programmes d'immersion en vertu desquels nombre de matières autres que la langue seconde sont enseignées en français aux élèves anglophones. Beaucoup d'enseignants des programmes d'immersion sont des francophones très habiles à enseigner la langue seconde mais dépourvus d'une connaissance approfondie de la matière enseignée. Il arrive aussi, surtout au secondaire où la matière est plus spécialisée, que des enseignants qui maîtrisent tout à fait leur matière gagneraient à approfondir leur connaissance de la langue seconde.

Ce sont là seulement quelques-unes des questions auxquelles les enseignants devront répondre pour avoir sur le système scolaire l'incidence que leur nombre et leur position justifient.

Maîtrise du programme : spécialistes de la matière et élaboration des programmes

Les enseignants ont évidemment la liberté de choisir leurs propres méthodes et leur propre matériel pédagogique, mais l'existence d'épreuves uniformes pour les matières obligatoires au terme des deux dernières années du secondaire tend à concentrer l'enseignement sur le manuel officiel et laisse peu de chance à la créativité, peu de latitude dans l'usage du matériel et de l'évaluation et peu de place pour la coopération avec les élèves. La pression du rendement à fournir aux épreuves finales brime la liberté d'explorer tout au long de l'année puisque la participation des élèves est perdue à la fin et que le rôle central de l'enseignant, que la réforme veut justement redresser, est bien implantée et le restera tant que les enseignants demeureront pour leur part des canaux de communication et des superviseurs de tâches.

Il en résulte beaucoup de frustration et un sentiment de perte pour la profession enseignante. La situation témoigne d'une relation enseignants-Ministère héritée de la tradition, où la gestion relève d'un tout petit groupe au som-

met, qui impose le tout aux enseignants. Ceux-ci craignent donc qu'on les croit incapables et indignes de confiance. La réforme suscite la même perception. La majorité des enseignants s'estiment peu au courant de la réforme au secondaire. On leur explique peu – si tant qu'on le fait – d'où viennent les nouvelles politiques, qu'ils auront bien plus d'incidence directe et pourront se faire entendre. Les plus expérimentés ont une impression de déjà vu, d'un engouement passager ou d'un autre pont à traverser.

Pourtant, la présente réforme diffère des autres. Impossible d'interrompre le mouvement : les collèges et les universités s'emploient à changer leurs propres programmes de formation et à mettre en œuvre des méthodes axées sur les programmes du primaire et du secondaire et sur les compétences.

Le scepticisme à l'égard de la réforme imminente au secondaire relève en grande partie de la peur de l'inconnu. Et pour cause : hormis quelques journées de perfectionnement occasionnelles, il y a peu d'information réelle. Certains enseignants ne sont au courant de la réforme que parce qu'elle a lieu au primaire ; d'autres ont participé à des comités d'élaboration des programmes ou à des équipes de rédaction à l'extérieur de l'école. On s'entend généralement pour dire que la mise en œuvre sera difficile tant que l'information sur la réforme – et non seulement sur ses principes mais sur ses aspects concrets – sera inadéquate.

L'insécurité des enseignants du secondaire est exacerbée par les opinions nombreuses et divergentes qui circulent maintenant quant à la place future des spécialistes au secondaire. Est-ce que des enseignants spécialistes peuvent faire équipe avec des non-spécialistes ? Il n'y a pas unanimité. C'est pourtant ce qui se passe actuellement dans les cégeps. Et les difficultés qui s'y font jour sont plus d'ordre administratif (horaire, budget) que d'ordre pédagogique.

Les enseignants entendent des rumeurs : par exemple, que le Ministère ne sait pas ce qu'il adviendra des spécialistes des disciplines une fois l'approche interdisciplinaire en place. Certains se sentent menacés par ce déclassement apparent. Ne sont pas rares les commen-

taires du genre : « Je ne suis pas enseignant ; je suis enseignant de mathématiques et je ne veux pas enseigner autre chose. » La plupart des enseignants du secondaire sont des spécialistes. Or beaucoup ont l'impression que la réforme leur imposera de modifier leur approche pour enseigner dans des domaines où ils se sentent moins sûrs d'eux.

Toutes les personnes consultées par la CELA ont pourtant l'impression qu'il faut conserver des spécialistes au secondaire pour assurer aux élèves une bonne base dans les différentes matières. Tous les enseignants ne peuvent pas enseigner aussi bien les mathématiques de 1^{re} ou de 2^e secondaire, par exemple. Une étude des résultats d'examens montre que le taux de réussite des élèves est supérieur vers la fin du parcours scolaire, soit précisément quand l'enseignement est assuré par des spécialistes des différentes disciplines. Les enseignants qui maîtrisent leur sujet sont considérés comme les piliers du secondaire. Ils sont toutefois devenus rares. Les écoles ont du mal à les recruter et à les retenir et la plupart des généralistes ne se sentent pas à l'aise ni sûrs d'eux dans les matières spécialisées.

Des exemples sont donnés, toutefois, de spécialistes gagnés par l'enthousiasme de travailler en équipe au premier cycle du secondaire dans les écoles ciblées. D'autres éprouveront sans doute la même satisfaction quand ils se seront familiarisés avec la réforme. Mais d'ici qu'ils puissent voir le contexte général, la résistance va durer. Pour l'heure, les enseignants en général ont très peu d'information sur les « pratiques exemplaires » ou la recherche qui se fait dans d'autres écoles et d'autres systèmes scolaires. Les enseignants de première ligne ont des sueurs froides à l'égard du changement dont ils ne voient pas l'effet bénéfique sur leur enseignement ou sur l'apprentissage.

Seize écoles du Québec s'emploient actuellement à valider le curriculum du premier cycle du secondaire, dont quatre au secteur anglophone. Certes, toutes les écoles ont reçu des directives à ce sujet, mais il y a vraiment peu d'exemplaires de la documentation dans les écoles et le contenu ne circule que très lentement.

Dans les écoles secondaires où la réforme est à l'essai, enseignants et parents commencent à se familiariser avec l'évaluation et le relevé de compétences.

L'information est donc la clé de l'adhésion des enseignants et de leur acceptation du potentiel de la réforme. La majeure partie de l'information n'est encore qu'entre les mains de quelques conseillers largement dispersés. Certaines commissions scolaires n'ont d'ailleurs pas de conseillers qui pourraient discuter du concept de la réforme pédagogique avec les enseignants. Le personnel des commissions scolaires qui couvrent un vaste territoire se rend difficilement aux réunions. L'information, si rare soit-elle, devrait être transmise à tous les intéressés, même si, pour l'heure, les détails sont peu nombreux. De fait, il vaut mieux avoir l'impression de participer à des travaux en cours que de se sentir tenu dans l'ignorance.

À ce point de la mise en œuvre, il est facile de voir le premier cycle du secondaire comme une suite du primaire, mais moins de voir comment appliquer une approche fondée sur les compétences et axée sur les élèves aux cycles suivants. Comment incorporer les activités transversales à l'organisation de l'école? Comment devenir des architectes du changement que la réorientation et la restructuration vont exiger plutôt que de le subir?

Il paraît urgent de renforcer la communication avec la profession enseignante dans son ensemble et entre les enseignants dans le contexte de leur école. Intensifier la communication entre enseignants les aiderait déjà à ne plus considérer la réforme comme imposée de l'extérieur et à reconnaître qu'ils en ont en fait conçu une bonne part. Au secteur des adultes, par exemple, le nouveau curriculum est rédigé presque exclusivement par des comités d'enseignants parce qu'on sait qu'ils comprennent les besoins des élèves dans différents contextes.

Au secteur des jeunes, ce sont aussi des comités d'enseignants qui ont créé les programmes d'études. L'enseignante ou l'enseignant moyen ne participe pas à ces comités toutefois, soit par manque d'intérêt, soit par manque d'information sur la façon de le faire. Les

enseignants anglophones qui réussissent à en être se sentent souvent très isolés. La faute en est au manque de communication avec leurs collègues qui ne participent pas. Autrement, ils seraient plus nombreux à comprendre qu'ils ont voix au chapitre dans l'élaboration des programmes.

Peu d'enseignants, cependant, ont la compétence qu'il faut pour concevoir un programme. Il est faux de croire que n'importe quel groupement d'enseignants peut créer ou même adapter un programme. Certes, la Loi sur l'instruction publique donne aux écoles le droit d'élaborer des programmes, mais tous les enseignants n'ont pas ce qu'il faut, ni même parfois la volonté de participer à l'exercice, invoquant le manque d'expérience. Actuellement, les cours d'élaboration de programmes sont presque exclusivement du niveau de la maîtrise, dans les facultés et les départements d'éducation des universités.

Transition du 3^e cycle du primaire au 1^{er} cycle du secondaire

Les enseignants du primaire s'inquiètent de la façon dont les élèves vont faire la transition au secondaire. Les élèves qui émergent en effet d'une organisation peu stratifiée, où ils sont traités comme des collaborateurs de leur propre éducation, risquent d'être désorientés par le passage aux structures et à la pédagogie rigides du secondaire. Il apparaît difficile de les faire passer de l'école primaire orientée vers la réforme, où ils ont appris à expliquer ce qu'ils apprenaient – par exemple, comment ils en étaient arrivés à résoudre leurs problèmes de mathématiques – à l'école secondaire, plus stricte, où seul le résultat final est jugé important.

Les enseignants du primaire qui ont déjà adhéré à la réforme s'estiment généralement aux commandes des processus d'apprentissage et d'enseignement. De manière générale, et à l'exception d'un manque chronique de temps pour accomplir leurs nombreuses tâches, ils se sentent responsables. Ils essaient d'enseigner à leurs élèves l'importance de l'éducation permanente et, ce faisant, tendent à appliquer le concept à leur propre perfectionnement. Ils parlent avec conviction de se tenir au fait des progrès et de l'évolution de la technologie. L'appropriation se

voit à la capacité des enseignants de concevoir des programmes d'études axés sur les besoins des élèves. Car, en règle générale, le primaire laisse une large place à la créativité.

Cette souplesse n'a pas encore gagné le secondaire et la créativité n'a pas beaucoup de place dans l'enseignement, surtout dans le contexte des épreuves provinciales obligatoires. Par ailleurs, beaucoup d'enseignants sont dépassés par les besoins particuliers de certains élèves (opposition et provocation, troubles d'apprentissage, autisme, dyslexie, etc.). Le travail d'équipe ne fait pas encore partie de la culture ou de la structure organisationnelle de l'école. Et cette structure plus rigide tout comme la culture qu'elle engendre sont de plus en plus marquées vers la fin du secondaire.

L'optimisme veut que les élèves contribueront eux-mêmes à intégrer la réforme au secondaire. Ceux qui ont traversé des cycles primaires axés sur l'élève seront effectivement plus prêts à assumer une plus grande responsabilité dans leur apprentissage. Ce sont eux qui vont forcer les enseignants à envisager plusieurs facettes de la réussite et à se concentrer sur le chemin qu'ils auront fait parcourir aux élèves au lieu de ne viser que la note finale.

Un enseignant ou une enseignante devrait pouvoir se réjouir de toucher enfin un élève que personne d'autre n'avait réussi à toucher. Par exemple, en percevant sa capacité de s'exprimer par l'intermédiaire des mathématiques, il l'aide ainsi à résoudre le problème. Justement, la direction pourra stimuler le moral des troupes en favorisant et en célébrant toutes les victoires, grandes et petites. L'attitude de l'école à l'égard de la progression des élèves, peu importe l'échelon du programme ou la forme de cette progression, fera beaucoup pour aider les parents à comprendre la réforme au secondaire, à s'y adapter et, partant, à l'appuyer.

Évaluation des compétences des élèves

Le Ministère n'avait toujours pas livré le texte de sa politique d'évaluation des élèves dans le contexte d'un curriculum fondé sur les compétences au moment où ces lignes ont été écrites.

Toutefois, dès qu'elle sera publiée, ainsi que la version finale des documents résumant le nouveau curriculum du secondaire, les enseignants devront commencer à évaluer leurs élèves selon les nouvelles directives.

Les enseignants tentent d'adapter leur enseignement aux styles d'apprentissage des élèves, de se présenter et de présenter leur enseignement de façon différente. Ils savent intuitivement et concrètement si leurs élèves réussissent. Il n'en reste pas moins un aspect politique à l'évaluation, appelé normalisation des objectifs et des compétences, qui diffère du programme pédagogique. Or, les enseignants ont beaucoup de mal à trouver comment concilier les deux, comment évaluer l'apprentissage personnalisé si tous sont forcés de suivre la même voie. Comment composer avec la nécessité de démontrer objectivement que toute la matière pertinente a été abordée ?

Certaines attitudes suscitées par l'évaluation procèdent d'un désir de respecter les normes provinciales, qui permettent la comparabilité et la transférabilité des notes et des crédits. Mais on attend aussi des enseignants qu'ils adoptent des méthodes adaptées à chacun et chacune des élèves. La question des besoins réels revient souvent. À quels besoins réels l'enseignement de base commun doit-il répondre par rapport aux cours qui préparent les élèves aux échelons supérieurs ? Faut-il plus de flexibilité, de sorte que le projet éducatif de chaque école détermine l'ensemble des programmes et le mode d'évaluation ? Les instruments d'évaluation utilisés pour déterminer qui passe à l'échelon suivant conserveront cependant une incidence majeure sur ce qui est enseigné dans la classe. Les résultats aux épreuves normalisées et les comparaisons auxquelles se livrent subséquemment les organisations extérieures n'invitent pas à se préoccuper des méthodes employées en classe. Il faut donc encore trouver comment gérer de sorte que le curriculum du secondaire soit axé sur les méthodes.

L'apprentissage dans un but d'orientation (*guidance-oriented approach to learning* ou GOAL) encourage à travailler avec les élèves et avec les parents pour les sensibiliser à des cheminements de carrière différents dès avant la

fin du secondaire. Certes, le diplôme d'études secondaires importe pour le passage à l'échelon suivant, mais en sera-t-il toujours ainsi ? Les cégeps ont instauré leur propre système, fondé sur les compétences, mais tous les programmes n'ont pas un même profil de préalables. Certes, les résultats de l'immatriculation sont essentiels, mais le relevé de compétences fait partie de la réforme en cours au cégep.

Certains continuent de croire que seul un examen témoigne de manière crédible des apprentissages des élèves, mais le dossier des réalisations gagne en importance. Les élèves prennent une part plus active à leur apprentissage et l'évaluation continue leur permet de savoir ce qu'ils ont appris. Ils doivent tenir leur dossier de réalisations à jour, et pas seulement en vue du bulletin. La technologie actuelle leur facilite la tâche, tout comme aux enseignants. Par comparaison, les élèves des classes qui ne privilégient pas ce dossier n'ont souvent qu'une faible idée des progrès qu'ils ont accomplis.

Reste que la réforme ne fait pas beaucoup, à l'heure actuelle, pour aider les enseignants à évaluer les élèves. Il y a peu d'exemples pour illustrer ce que devrait être l'évaluation. Il faut préciser minutieusement les attentes associées à chaque échelon ou cycle. Il faut sortir les élèves du milieu chaleureux et douillet qui est le leur depuis la maternelle et les faire entrer dans le monde plus réaliste de l'évaluation sommative sans brimer leur spontanéité ni détruire leur confiance.

Évaluation des enseignants : enseignement et apprentissage plus efficaces

Dans le contexte de l'école moderne, l'évaluation déborde le jugement de l'administration sur ses enseignants et englobe la perception de leurs collègues et l'autoévaluation.

Ce volet suscite moult interrogations chez les enseignants. À qui rendent-ils compte maintenant ? À leurs élèves, au conseil d'établissement, au syndicat, au Ministère ou au Conseil des services essentiels ? La liste de ceux qui ont quelque pouvoir sur les enseignants est longue. Il y a bien une évaluation permanente, mais elle

n'est pas faite de manière régulière et systématique sauf dans le cas des nouveaux enseignants ou de ceux qui paraissent éprouver des difficultés. Pourtant, la boucle de rétroaction est essentielle si l'on veut aider les enseignants à s'approprier le processus d'enseignement. Dans certaines écoles, une séance régulière avec l'administrateur, dans un contexte informatif et sur le mode de la conversation aidera déjà considérablement. Il faut former les directeurs à écouter les enseignants et à donner suite à ces discussions.

Les enseignants se méfient grandement de l'évaluation, craignant que celle-ci ait pour but de chercher le maillon faible de la chaîne. Peut-elle prendre une forme qui ne soit pas agressive ? Il ne manque pourtant pas de preuves qui en fassent un processus capable d'édifier leur confiance plutôt que de la détruire. En fixant des objectifs non pas en termes de réussite et d'échec mais d'une façon qui incite à mettre en évidence les points qu'il y a lieu d'améliorer, il sera plus facile de trouver les moyens de les atteindre. La réforme devrait aider à cet égard, puisqu'elle insiste moins sur la réussite ou l'échec en classe et plus sur la poursuite de l'apprentissage la vie durant. La culture de l'évaluation dans les écoles devra être plus axée sur la rétroaction, de façon à encourager une participation plus constructive à l'amélioration de la profession.

L'évaluation des enseignants est plus développée au primaire, où nombre d'entre eux enseignent au sein d'une équipe et appartiennent à de petits groupes interreliés, le tout afin de stimuler l'épanouissement personnel et l'amélioration de l'école. Cette autoévaluation réussit fort bien et a d'ailleurs l'appui des directions. Les enseignants du primaire, moins aiguillonnés par la pression des examens et les délais extérieurs, peuvent concrétiser le changement. Et la souplesse nouvelle du système leur permet d'être plus créatifs.

Les expériences similaires tentées au secondaire ont échoué. Les enseignants ne voulaient pas se mêler d'évaluer l'enseignement ou les méthodes de leurs collègues et craignaient même d'en parler.

Il existe une école privée où les objectifs de l'établissement deviennent ceux de tous les membres du personnel. La direction rencontre chaque enseignant et chaque enseignante pour fixer des objectifs individuels. Ensemble, ils choisissent des possibilités de perfectionnement pour stimuler l'épanouissement et la croissance en fonction des objectifs des enseignants en cause et de l'école. En cours d'année, chaque enseignant ou enseignante tient un dossier qui documente ce qu'il ou elle fait au regard de chacun des objectifs. L'enseignant ou l'enseignante et la direction se réunissent à la fin du dernier trimestre pour déterminer si chacun des objectifs a été atteint et planifier la prochaine année scolaire. Beaucoup d'enseignants en sont à leur première expérience du genre. Ils n'ont jamais encore été encouragés à penser en fonction d'objectifs à atteindre, dans un contexte non menaçant et favorable à leur épanouissement personnel.

Certaines expériences prouvent que le programme d'évaluation est d'ailleurs un bon moyen d'orienter le perfectionnement professionnel. Du reste, il n'est pas nécessaire de parler d'évaluation. L'administration peut observer la compétence de l'enseignant ou de l'enseignante dans sa classe et lui suggérer des façons de travailler certaines faiblesses ou certains maux apparents. En cernant ainsi les points à améliorer, on encourage plus qu'avec une approche générale à choisir les programmes de perfectionnement pédagogique pertinents.

Si anxieux que soient les enseignants devant l'évaluation, il suffit qu'elle ne se fasse pas pour qu'ils la regrettent. Si l'on ne porte pas attention à une personne, en effet, n'est-ce pas qu'elle ne compte pas ? L'évaluation n'a d'ailleurs pas pour but d'éliminer quiconque mais de montrer à la personne comment elle peut mieux exécuter sa tâche. Au demeurant, si tout le monde était évalué, peut-être que personne ne serait plus sur la défensive. (Les enseignants se demandent souvent comment leurs directeurs sont évalués. C'est une information qui devrait être largement accessible.) Et si l'évaluation s'appelait plutôt « diagnostic de croissance professionnelle » ?

L'expérience de certaines écoles privées appuie cette idée de prendre soin des enseignants, et en particulier des nouveaux. Bon nom-

bre d'écoles accordent priorité aux demandes de leurs nouvelles recrues. Elles sont jumelées à des guides et un programme d'évaluation professionnelle d'au moins deux ans les aide à s'acclimater. Il est entendu que les nouveaux recevront le soutien des collègues de leur département. Chacun et chacune peuvent visiter les classes des autres et sont encouragés à aider leurs nouveaux collègues à fixer leurs objectifs. Les affectations et la charge de travail sont déterminées suivant des critères d'équité, avec l'apport des enseignants et de l'administration. Le cadre est moins rigide et la latitude plus grande que dans le système public, même si les conventions collectives exigent la négociation locale de la charge de travail.

Le soutien aux nouveaux arrivants est moins apparent dans les écoles publiques où le jumelage et les périodes supplémentaires pour la préparation des cours n'existent pratiquement plus et où les recrues reçoivent souvent une charge de travail impossible. Il importe pourtant que les nouveaux enseignants ne soient pas affectés à des classes où la concentration d'élèves ayant des difficultés et des problèmes de discipline est trop grande, c'est-à-dire les classes que les enseignants le moins expérimentés essaient assez naturellement d'éviter. Dans les circonstances, faut-il se surprendre que les nouveaux enseignants ne restent pas cinq ans en poste ?

Perfectionnement

Le perfectionnement professionnel est considéré comme la clé du succès de la réforme et de son acceptation générale. Les enseignants ont besoin d'un environnement propice à la collaboration. Et l'un des avantages de l'enseignement en équipe est justement d'ouvrir de nouvelles perspectives, de donner à chaque membre la possibilité de discuter de ce qui fonctionne et de ce qui ne fonctionne pas.

Il n'y a pas de description unique de ce que la réforme a l'air ou devrait avoir l'air. Certains croient à tort que les enseignants doivent apprendre la « brique » par cœur. Il est pourtant bien plus important pour eux de formuler leurs propres objectifs pour se sentir à l'aise dans l'exercice de leurs activités professionnelles. Le projet éducatif est un moyen à la disposition de l'école

(enseignants, parents et administrateurs réunis) pour fixer ses objectifs et concrétiser sa vision sur la base des principes qui fondent la réforme.

Dans le contexte de la réforme, le perfectionnement devrait le plus possible être déterminé et mis en œuvre à l'échelle locale. Les directions d'école peuvent donner le ton et imprimer le rythme. Chaque école doit élaborer sa propre image et sa propre façon d'expérimenter son projet éducatif.

Chacune devrait d'ailleurs s'efforcer de mettre à profit les journées de perfectionnement pour offrir une formation sur place. Il en coûterait moins que d'envoyer le personnel à des congrès, ce qui est un bon point pour les écoles dépourvues de budget de perfectionnement. Le développement des compétences professionnelles est partie intégrante du statut professionnel.

On croit de plus en plus que le perfectionnement devrait être une condition d'emploi incontournable, aux frais de l'employeur, toutefois. (En effet, les enseignants hésiteront peut-être à suivre des cours l'été, surtout si l'employeur ne les défraie pas de leurs dépenses.) Comme les écoles sont toutes censées instaurer un plan de perfectionnement, elles pourront sans doute mettre leurs ressources en commun, y compris les fonds des comités de perfectionnement et des plans de réussite. La réforme prévoit aussi un budget afin que les écoles puissent libérer leurs enseignants pour des formations sur des questions liées au projet. Les plans de perfectionnement seront dressés en fonction des besoins de chaque école.

La Loi sur l'instruction publique confère aux enseignants le droit de se prononcer sur leur perfectionnement professionnel. Idéalement, le programme de l'école sera bâti après discussion entre les enseignants et l'administration. L'évidente faiblesse de la formation individuelle est l'absence de dynamique de groupe. Les membres d'un groupe repartent tous avec un langage commun. Et l'expérience commune crée un climat favorable à l'amélioration continue.

D'autres obstacles systémiques nuisent à la participation des enseignants aux activités de

perfectionnement. L'éloignement est un grave problème. Les coûts sont élevés, quoique la vidéoconférence pourrait contribuer à résoudre ce problème. Plus les enseignants participeront, plus le perfectionnement deviendra une habitude et une obligation professionnelle acceptée.

Les enseignants pourraient même en arriver à fixer plus facilement leurs objectifs de perfectionnement. Le temps de présence allongé leur permettra un plus grand nombre de réunions. Enfin, si les universités suivent la tendance vers un plus grand nombre de « mini-certificats » au lieu de maîtrises en bonne et due forme, les enseignants seront peut-être plus nombreux à s'y inscrire.

La CELA a appris l'existence de plusieurs démarches de perfectionnement novatrices :

- **L'Université Bishop** a pris des dispositions avec les enseignants d'une commission scolaire pour qui il était difficile de s'inscrire à une maîtrise et a conçu un programme adapté pour 44 d'entre eux. Les professeurs se sont rendus à l'école à la rencontre des enseignants. Ceux-ci ont beaucoup apprécié le cours, le réseau et la motivation qui en découle.
- Le **Département d'études intégrées en éducation de l'Université McGill** et la Commission scolaire Western Québec ont entrepris de concert un partenariat de formation des enseignants en milieu de travail. À ce jour, 24 étudiants en éducation de McGill ont passé tout le second semestre à la commission scolaire, combinant ainsi études et stages obligatoires. Les partenaires y voient une relation symbiotique : les étudiants ont l'expérience directe de la vie dans la collectivité où ils travaillent et étudient en plus d'apprendre les valeurs et les rouages de l'école. La commission scolaire contribue à cette connaissance de la culture du lieu et peut observer les aptitudes à l'enseignement des étudiants participants.
- À l'automne 2002, la Commission scolaire Western Québec a engagé Barrie Bennett, de l'**Institut d'études pédagogiques de l'Ontario**, affilié à l'Université de Toronto, créateur d'un programme intitulé *Instructional Intelligence*

(ou intelligence pédagogique), un projet de cinq ans en vertu duquel les enseignants d'une école enrichissent leur répertoire pédagogique.

À l'aide de l'ouvrage *Beyond Monet*, écrit par Barrie Bennett et Carol Rolheiser, les équipes d'enseignants ont suivi une formation de deux jours au moins trois fois en cours d'année, en plus d'un séminaire d'été.

Le programme aborde les méthodes, les aptitudes et les tactiques qui doivent constituer le répertoire des enseignants, peu importe la classe où ils enseignent. Armé d'une combinaison de ces méthodes toutes bien documentées par la recherche, un enseignant professionnel compétent a une incidence notable sur l'apprentissage des élèves. Seules cinq autres commissions scolaires, au Canada et en Australie, participent au projet. À terme, chacune consti-

tuera un ensemble de données sur les aides didactiques qu'elle pourra ensuite faire connaître aux autres participants.

M. Bennett applique les démarches qu'il enseigne dans une classe réelle d'une des commissions scolaires participantes, peu importe le niveau, et adapte l'enseignement en fonction du programme d'intelligence pédagogique. Les enseignants sont invités à l'observer en action, après quoi se déroulent des séances bilans.

Après trois visites de deux jours au cours de la première année, l'incidence du programme au sein des écoles participantes est déjà tangible. Six autres écoles ont demandé à participer et la Commission scolaire Western Québec a invité les autres commissions scolaires anglophones de la province et certaines autres de la région d'Ottawa.

DEUXIÈME PARTIE

Quelques programmes spéciaux étudiés par la CELA

1. Le programme « Agir autrement », du ministère de l'Éducation, vise les écoles secondaires où le statut socioéconomique et la diplomation sont faibles. Ces écoles formulent des projets novateurs afin d'améliorer les résultats des élèves et leur attitude envers l'apprentissage. Le programme est à l'essai à l'**école secondaire James-Lyng** (Commission scolaire English-Montréal) et y produit des résultats spectaculaires.
2. Le Ministère a offert à seize écoles la possibilité de piloter la mise en œuvre de la réforme au premier cycle du secondaire. Les résultats obtenus par l'**école polyvalente secondaire de Pierrefonds** (Commission scolaire Lester-B.-Pearson) et à l'école privée **Villa Maria** sont très encourageants.
3. Initiative scolaire : **école secondaire Pontiac**, Shawville, Québec (Commission scolaire Western Québec).

1. École secondaire James-Lyng (Commission scolaire English-Montréal)

Les projets mis en œuvre dans cette école sont d'une grande portée. Les élèves ont été divisés en groupes-noyaux de 22. Il y a trois enseignants principaux dans chaque classe. La faiblesse des effectifs de ces groupes permet aux enseignants comme aux élèves de mieux se connaître. Pour faire la transition à partir de l'enseignement traditionnel, il importait en effet de créer un environnement le plus convivial possible. La plupart des élèves de classe moyenne ont les aptitudes sociales que l'école souhaiterait trouver chez tous ses élèves, mais nombre de ceux qui fréquentent l'école James-Lyng ont du mal à établir de bonnes relations interpersonnelles s'agissant par exemple d'échanger des informations ou de collaborer avec autrui. Ils ont une mauvaise estime de soi et acceptent mal l'échec.

Le milieu doit aussi être positif pour les enseignants, puisque le même petit groupe doit établir des relations avec de nombreux élèves et

assurer à ces derniers une approche cohérente. De fait, les enseignants participants sont très enthousiastes et se sentent solides : ils ont en effet eu la liberté de créer un nouveau contexte propice à la créativité, pour eux comme pour leurs élèves.

La modification de l'horaire laisse aux enseignants le temps de planifier. Chaque classe a été allongée de plusieurs minutes. Les élèves bénéficient donc du même temps d'enseignement, mais les enseignants jouissent d'une demi-journée par semaine pour se réunir, planifier, coordonner, etc., ce qui est crucial. Les enseignants fournissent même leur propre temps avec enthousiasme.

Pour certaines matières, les élèves ont été regroupés par sexe ; ces classes fonctionnent bien. Souvent, en effet, les élèves sont en butte aux stéréotypes. Beaucoup ont pour toute attente une maternité précoce, un petit boulot sans avenir et autres objectifs dépourvus d'ambition. L'école essaie d'y remédier en les aidant à viser plus haut et en leur donnant des motifs et des outils pour renverser cette dynamique.

Le programme « Agir autrement » mis à l'essai ici a aussi permis de modifier rapidement les attitudes. Il a débouché sur la réorganisation de la vie à l'école et la mise en œuvre d'une démarche fondée sur des projets. Il a bénéficié de l'aide d'un personnel de soutien, de travailleurs en soins aux enfants et de travailleurs communautaires, qui ont beaucoup aidé les enseignants à résoudre une bonne part des problèmes d'organisation technique et de temps.

L'école offre un éventail d'autres services de soutien aux élèves, qui peuvent entre autres faire leur lessive à l'école. Des organisations communautaires offrent des programmes alimentaires sur place. Les équipes d'enseignants travaillent avec les élèves à comprendre le milieu des cols bleus et son incidence sur la vie familiale. Quand les jeunes entrevoient enfin le rôle qu'ils peuvent jouer, ils découvrent qu'ils ont une contribution valable.

« Agir autrement » a permis à l'école d'organiser des journées pédagogiques consacrées aux modalités et aux difficultés. Bien sûr, la

nécessité d'un changement était bien connue dès avant le programme. Les statistiques compilées par le Ministère montrent en effet que le taux de réussite a stagné pendant un certain temps à 50 p. 100. Les dernières en date font état de 77 à 80 p. 100, grâce, surtout, au fait que les élèves croient depuis peu à leur capacité fonctionnelle.

« Agir autrement » porte bien son nom. L'argent est dépensé différemment dans les différentes écoles. À l'école James-Lyng, l'accent est mis sur la réforme du curriculum. Dans les régions rurales, comme il est difficile d'obtenir la participation des familles, les fonds pourront servir à transporter les parents et les familles en autobus jusqu'à l'école.

L'essentiel de la réforme à l'école James-Lyng a été de soutenir activement les initiatives des enseignants et de composer avec les structures pour favoriser la réalisation des projets. Le directeur de l'école a recruté activement des enseignants possédant les compétences idéales pour son équipe, qu'il a ensuite soutenue en tout. Son leadership a stimulé le dialogue ; il s'efforce de transmettre les messages et la dynamique résultante fait le reste.

On s'efforce de rester plus en contact avec les parents. Un agent de liaison a été embauché grâce au financement du programme. Cette personne communique avec les parents toutes les deux semaines et leur rend même visite à la maison au besoin. Les parents sont encouragés à visiter l'école pour voir la production de leurs enfants. Heureuse surprise cette année : 75 p. 100 des parents se sont déplacés pour assister à une réunion un soir de grand froid. Les parents qui s'intéressent à la vie scolaire de leurs enfants ont un effet bénéfique notable sur l'attitude et le rendement des jeunes.

Depuis trois ans, l'école James-Lyng reçoit 400 000 \$ par année du programme « Agir autrement ». Comme il a été impossible d'inclure tout le monde, 240 élèves participent. Puisqu'on a déjà fait beaucoup avec le financement supplémentaire, l'école se demande maintenant ce qui arrivera quand la source se tarira. D'autres programmes pourraient soutenir financièrement le coût des activités courantes, mais il est à

souhaiter que les résultats de l'expérience seront jugés suffisamment intéressants pour que les activités amorcées grâce au personnel financé par le programme « Agir autrement » soient intégrées au plan de travail de tout un chacun.

L'école a fait appel à des partenaires de la collectivité, comme des groupes et des employeurs locaux. Elle a invité le YWCA à intégrer son programme de kickboxing, conçu pour stimuler l'estime de soi des adolescentes. Il remporte souvent un grand succès auprès des jeunes de 14 à 17 ans en difficulté. Les activités scolaires ont même généré de l'énergie à l'extérieur. Les anciens de l'école James-Lyng maintiennent leur appui et beaucoup ont même contribué au financement.

Le concepteur du programme a été coordonnateur du programme d'alphabétisation de l'école. En effet, 45 p. 100 des élèves sont considérés comme ayant des difficultés ou des troubles d'apprentissage. Tous fréquentent des classes ordinaires. Les enseignants ont donc besoin de stratégies pour interagir avec tous leurs élèves. C'est pourquoi certaines portions du programme de 4^e secondaire sont présentées dès la 2^e ou la 3^e secondaire pour que les élèves connaissent bien le matériel à leur arrivée en 4^e secondaire, qu'ils le maîtrisent et réussissent les examens connexes. La tâche du concepteur n'est pas de modifier le programme, mais de l'adapter ou d'en modifier la présentation pour atténuer les difficultés qu'il présente.

Beaucoup d'enseignants approchent de la retraite. Par ailleurs, 80 p. 100 du personnel enseignant actuel est arrivé à l'école au cours des trois dernières années. Pour le directeur, ce chiffre a de bons et de mauvais côtés. Les nouveaux venus sont une bénédiction, mais il reste que l'université ne forme pas tellement aux réalités de ses classes.

Les enseignants de 4^e et de 5^e secondaire s'inquiètent aussi de la façon d'appliquer la réforme en l'absence d'une nouvelle politique d'évaluation. En l'occurrence, ils estiment que les modes traditionnels ne conviennent pas. Et les modalités et instruments nouveaux ne seront jugés valides que s'ils permettent aux élèves de prouver leurs compétences.

L'école travaille d'arrache-pied avec les enseignants de 1^{re} secondaire pour faciliter la transition à partir du primaire. Déjà, les enseignants observent que les élèves deviennent beaucoup plus autonomes dès la seconde moitié de la première année. Ils réagissent mieux à certaines parties du programme toujours considérées comme difficiles. L'histoire ancienne a toujours été réservée à « d'autres », mais depuis qu'elle est devenue obligatoire, les élèves s'y lancent avec un enthousiasme certain. Shakespeare est jugé si « bizarre » qu'il en devient intéressant. En exploitant les intérêts des élèves (« Qu'est-ce que Michael Jordan a étudié à l'université ? »), on élargit les perspectives, puisque le programme fondé sur les compétences est ouvert.

Aux sceptiques qui demandent si l'approche est adéquate dès lors qu'il n'est plus nécessaire d'assurer un noyau de connaissances communes dans toutes les écoles, les défenseurs de l'approche employée à l'école James-Lyng assurent que la méthode fonctionne. L'école compte 37 ans d'existence et pendant tout ce temps, c'est le contenu qui a été au cœur des programmes. Faute de modèles et de soutien, les élèves étaient nombreux à décrocher et plus de la moitié partaient sans diplôme. De toute évidence, le système ne convenait pas.

À présent, l'école utilise les moyens dont elle dispose suivant le principe que les progrès resteront improbables si elle maintient ce qui n'a jamais fonctionné. L'approche par projets génère un taux de réussite de 75 p. 100. Elle tente de susciter la capacité de trouver de l'information et non plus seulement de la retenir. Pour les étudiants aux prises avec des problèmes d'apprentissage qui vont les suivre toute leur vie, il est très utile d'apprendre à se servir de la technologie. Ils ont accès à une base de connaissances et à des bases de données. Les décrocheurs qui les ont précédés n'avaient pas de pareils moyens.

Les enseignants de l'école James-Lyng ont adhéré à la réforme et le programme « Agir autrement » leur a permis de sortir leur école du moule de l'échec constant. Leurs élèves trouvent de nouveaux champs d'intérêt; la fréquentation scolaire ne leur paraît plus dépourvue de sens. Non, les enseignants n'avaient pas grand-

chose à perdre, mais ils ont l'impression que leurs élèves ont gagné beaucoup.

2. École secondaire polyvalente de Pierrefonds (Commission scolaire Lester-B.-Pearson)

L'an dernier, les membres du personnel enseignant ont mis aux voix l'idée de participer au pilotage de la réforme. On leur avait dit qu'ils disposeraient de plus d'argent pour assumer le coût du temps consacré aux activités liées à la réforme. Des représentants des premier et deuxième cycles du secondaire ont formé un comité de mise en œuvre dès septembre. Tous les enseignants, même ceux qui approchaient de la retraite, ont été encouragés à lire la « brique » du Programme de formation de l'école québécoise. Un conférencier d'une autre commission scolaire a animé une séance d'information à l'intention des enseignants, sur le contexte de la mise en œuvre. Des activités ont été offertes certains après-midi pour que chacun et chacune se familiarisent avec les compétences transversales. Les enseignants ont été regroupés par matière enseignée et ont travaillé à l'élaboration des compétences et des objectifs. À la fin de la journée, chaque groupe a été prié de définir ses priorités.

Les deux grandes priorités qui ont émergé sont : la libération d'une partie du temps pour la planification et un financement suffisant pour la mise en œuvre. Des journées de réflexion en février ont été consacrées à l'étude de l'enseignement en équipe. L'école étudie maintenant comment ajuster l'horaire d'enseignement de la prochaine année pour permettre aux enseignants de planifier et de coordonner leurs tâches concertées. Pour l'heure, c'est surtout le secteur intermédiaire qui participe, mais bientôt tous seront englobés dans le processus. Les enseignants ont commencé à collaborer à l'élaboration du matériel et à partager les responsabilités qui consistent à élargir la portée du projet pilote.

Villa Maria (école privée)

Cette année, toutes les classes de l'école comptent une équipe d'enseignants et un gestionnaire de projet. La participation est facultative,

mais la plupart des enseignants se sont portés volontaires. L'an dernier, ils ont eu le temps de faire des remue-méninges et de suggérer des projets, dont le tournage d'un film par les élèves de 2^e secondaire, la production d'un spectacle de marionnettes par les élèves de 4^e secondaire, un projet de physique et d'économie pour la 5^e secondaire. Chaque projet a été soumis au directeur de l'école qui s'assurait que chacun cadrerait avec la planification globale de l'école.

Un seul projet, le film de 2^e secondaire, est en cours de réalisation. L'enseignante qui dirige l'équipe a fort à faire : elle répartit la charge de travail et dactylographie les documents. Le groupe de travail des enseignants de 2^e secondaire réunit les enseignants d'histoire, responsables du contenu touchant l'Égypte ancienne ; les enseignants d'anglais, qui travaillent avec les élèves pour la rédaction du scénario ; la personne qui enseigne le français, qui aide les élèves à faire de la recherche sur les rôles et à produire les descriptions à rédiger en français ; et enfin celle qui enseigne les sciences, qui aide les élèves à se familiariser avec les angles de prise de vue en plus de leur expliquer l'optique et les techniques de la photographie.

On peut se demander quel effet a le temps passé à la production du film sur l'enseignement des matières obligatoires. Comment l'enseignante de mathématiques, qui est aussi gestionnaire du projet, compense-t-elle le temps qu'elle ne passe pas en classe ? De fait, les enseignants enseignent une partie du programme ordinaire au cours du projet. Pour le reste, tous les enseignants participants, forts d'une expérience substantielle, croient mieux gérer leur temps maintenant que lorsqu'ils étaient débutants. Ils trouvent moyen de répondre aux exigences du curriculum même s'ils assument leur charge de cours ordinaire tant que la mise en œuvre de la réforme n'aura pas été officiellement lancée.

Tous les enseignants participants s'enthousiasment devant ce que les élèves apprennent les uns des autres grâce au travail d'équipe. Il faut du temps, mais les effets positifs continuent de se faire sentir parce que l'intérêt est vif et que la détermination collective continue de croître tout au long de l'année. Les enseignants voient le

projet comme un luxe qui n'est pas offert aux classes ordinaires et comme un avantage et non une source d'épuisement pour eux. Ils sont sûrs de ne pas négliger les volets du curriculum qui ne sont pas inclus dans le projet. Par exemple, puisque la contribution des enseignants d'anglais consiste à enseigner l'écriture de scénarios, l'étude du roman se fera pendant les cours ordinaires.

À la fin de l'année scolaire, une évaluation du projet pilote de 2^e secondaire va déterminer l'envergure et la portée des futurs projets. Il faudra étudier l'ajustement de la charge de travail, la façon de stimuler l'énergie et l'intérêt des enseignants et des élèves envers l'élaboration de nouveaux projets, les dangers d'un projet trop vaste pour les besoins du programme et l'évaluation globale des apprentissages accomplis au terme d'un projet semblable.

Le film lui-même n'est pas évalué mais les différentes étapes de la production le sont. Les élèves doivent produire des documents liés au projet qui seront évalués sur le plan de l'histoire, de l'anglais, etc. L'évaluation des compétences transversales est moins évidente, puisqu'il faut assurer l'équité d'un projet à l'autre. Tous les projets ne seront pas du même calibre et l'évaluation sera forcément différente pour chaque élève, à moins qu'on ne trouve une méthode satisfaisante d'évaluation collective. Il faut du temps, de l'attention et de bonnes méthodes de mesure pour évaluer comment chaque élève s'acquitte des aspects pertinents de la réalisation du projet et non simplement du contenu. La mesure des compétences transversales ne saurait relever d'une seule personne ; les enseignants devront collaborer étroitement en ce domaine.

Les enseignants qui participent déjà à la réforme voient la nécessité de modifier le curriculum pour aider les élèves à changer eux-mêmes. Comme le curriculum traditionnel est toujours en place, ce sont les enseignants qui fournissent en majeure partie la structure des projets pilotes. Pour être très à l'aise dans le contexte de la réforme, ils doivent très bien connaître le manuel et consulter régulièrement un aide-mémoire pour vérifier ce qui reste à couvrir. Il faut aussi réfléchir à l'évaluation des

compétences et élaborer de nouvelles méthodes d'évaluation. Les enseignants du secondaire ne peuvent pas encore interpréter les bulletins du primaire. Comment peuvent-ils s'assurer que tel ou telle élève peut s'attaquer à tel projet particulier ?

D'après les enseignants consultés, la plus grande difficulté de la mise en œuvre de la réforme au secondaire vient du temps : trouver le temps de corriger, superviser, apprendre de nouvelles compétences et se familiariser avec le travail d'équipe.

3. École secondaire Pontiac (Commission scolaire Western Québec)

L'école secondaire Pontiac s'est concentrée sur une page du livre de la réforme et a conçu un programme axé sur les élèves qui correspond à leurs besoins en matière de motivation, de rehaussement des notes, d'acquisition de compétences et d'amélioration scolaire globale. Il s'agit d'un ambitieux projet visant à produire des soudeurs compétents et aptes au marché du travail.

Pourquoi le soudage ? Parce que c'est un domaine qui offre de bonnes possibilités d'emploi et que l'école offrait déjà l'expertise nécessaire. Les élèves qui réussissent reçoivent un certificat du Bureau canadien de soudage grâce auquel ils peuvent trouver un poste de débutant dans un atelier de soudage et deviennent admissibles à un programme professionnel complet. Le programme de l'école Pontiac a l'aval de la commission scolaire et le club Lions local a financé l'achat d'équipements. L'école dispose donc pour l'heure de huit postes de travail, d'un coût de 75 000 \$, soit beaucoup moins que le coût habituel d'ateliers professionnels, qui peut dépasser les 500 000 \$ et ainsi grever le budget de la commission scolaire.

Pour rester admissibles au programme, considéré comme une position prestigieuse, les élèves doivent conserver de bonnes notes sous peine de réintégrer le programme ordinaire. L'ensemble des objectifs de rendement de chaque élève est l'objet d'un projet pilote d'encadrement. Bientôt, tous les élèves du secondaire participeront à des activités semblables de détermination des objectifs.

L'encadrement importe particulièrement dans les écoles où il y a peu de soutien à attendre des parents envers la réussite scolaire. Il est considéré comme une sorte de dictionnaire des objectifs, qui aide à comprendre la différence qualitative entre une note de 75 et une note de 77 en histoire ou en anglais. Le programme n'établit pas d'objectifs en termes numériques, mais les élèves aiment le voir de cette façon. Les débuts officiels de la réforme pourraient provoquer un changement de paradigmes et favoriser un ensemble de compétences. D'ici là, les notes chiffrées restent l'indication de la réussite ou de l'échec. La mission de l'école est sans équivoque : elle doit assurer le succès de tous ses élèves. D'ailleurs, chaque élève a une ou deux rencontres avec l'un des administrateurs scolaires.

Pour faciliter l'instauration de la culture de la réforme, l'école a adopté un modèle d'enseignement en équipe qui rompt l'isolement des enseignants et encourage la collaboration, rendu possible par un ajustement de l'horaire. La charge de cours des enseignants libérés pour le projet pilote a été répartie entre leurs collègues qui ne participent pas. D'une façon, donc, tous les membres du personnel enseignant contribuent, certains en donnant plus d'heures de cours. À l'heure actuelle, trois enseignants travaillent avec des groupes d'élèves au projet pilote. L'accent est maintenant mis sur des projets qui transcendent les compétences et les élèves apprennent à travailler en groupe.

TROISIÈME PARTIE

Recommandations

Le présent rapport porte sur le rôle des enseignants dans la conception et dans l'application de la réforme. Alors que les principes pédagogiques et administratifs sur lesquels se fonde la réforme de l'école primaire et de l'école secondaire sont bien accueillis, la mise en œuvre du nouveau curriculum au secondaire inquiète de plus en plus. Le plan tel qu'il est à l'heure actuelle laisse plus d'interrogations que de pratiques bien définies. Il est perçu comme trop compliqué et trop imprécis tout à la fois.

Pourtant, les critiques exprimées à la veille de la mise en œuvre du curriculum au primaire ont été sensiblement les mêmes et le plan était jugé indéchiffrable au point de justifier une revue et une refonte approfondies. Le document de mise en œuvre a dû être remis sur le métier. Maintenant simplifié et clarifié, l'avant-projet paraît applicable au primaire, ce qui ne laisse pas d'encourager.

Le contenu considérablement plus complexe d'un curriculum pour le secondaire appelle forcément plus de précision et exige qu'on prête plus d'attention aux priorités pédagogiques. Les documents de travail destinés à la mise en œuvre du nouveau curriculum au secondaire laissent en suspens de nombreuses questions d'ordre pédagogique et organisationnel. Il n'est donc pas surprenant que les enseignants soient préoccupés ou sceptiques ou les rejettent carrément.

De l'avis de la **Commission des programmes d'études** du Ministère, le programme en question manque de clarté¹ et souffre d'imprécision et d'une incapacité persistante à définir ou à décrire la relation entre l'apprentissage de matières spécifiques et obligatoires d'une part et l'acquisition des « compétences » plus larges qu'appelle la réforme d'autre part. Le problème de l'évaluation de ces deux pôles amalgamés mais pas encore agencés reste entier. La question de la préséance entre connaissance spécifique (d'une matière) et

acquisition de compétences comportementales inquiète toujours. Comment peuvent-elles se compléter sans être articulées ni pondérées? Et, comme le souligne la Commission, les enseignants attendent un programme compréhensible et sans équivoque.

Le **Conseil supérieur de l'éducation** a également manifesté son désaccord, pas quant aux principes sous-jacents de la réforme mais à l'égard des dangers qu'il y a à lancer sur le terrain un remaniement considérable et fondamental du système scolaire de manière si sporadique².

La CELA croit que toutes les parties – Ministère, commissions scolaires, enseignants, parents, syndicats, administrateurs – doivent élaborer des stratégies communes pour que TOUS les enseignants comprennent bien la réforme du curriculum, grâce à un langage commun et à une perspective commune des impératifs du changement.

Étant donné toutes ces réserves, mais croyant que les concepts qui sous-tendent la réforme sont bien fondés sur le plan pédagogique et possibles sur le plan des institutions, mais aussi que la mise en œuvre dépend en bout de ligne de la participation constructive des enseignants, la CELA recommande :

1. Que la mise en œuvre de la réforme au secondaire ne soit pas indûment retardée.
2. Que la mise en œuvre de projets pilotes, déjà en cours, ne soit pas abandonnée et que les écoles qui souhaitent participer à de semblables essais bénéficient des ressources nécessaires.
3. Que les programmes pilotes de 1^{re} secondaire soient prolongés jusqu'à la 5^e secondaire pour mettre en lumière la permanence de l'expérience.
4. Que le Ministère, conjointement avec les professeurs en exercice à l'université, accorde priorité à la clarification du sens et de la portée des « compétences transversales ».

1. http://www.cpe.gouv.qc.ca/synth_progform_ensseccycle1.htm

2. <http://www.cse.gouv.qc.ca/pdfs/abF-refo.pdf>

5. Que soient stimulées les discussions publiques sur les avantages potentiels d'une réforme rigoureuse quoique flexible du curriculum.
6. Que le Ministère, de concert avec les enseignants en exercice, définisse et décrive les méthodes appropriées d'évaluation des compétences transversales attendues des élèves en vertu du nouveau curriculum.
7. Que le Ministère, les commissions scolaires et les administrateurs des écoles reconnaissent que, pour que les élèves tirent parti de la réforme, les enseignants dont ils apprennent doivent d'abord avoir compris ses exigences. À cette fin, les journées pédagogiques consacrées au perfectionnement professionnel devraient obligatoirement inclure des présentations sur les expériences tentées dans les écoles pilotes.
8. Que les méthodes d'évaluation des compétences, actuellement explorées en vertu des différents programmes pilotes, soient présentées aux autres écoles comme exemples de la façon dont la nouvelle approche peut concorder avec l'apprentissage d'une matière.
9. Que les départements touchés soient groupés en unités plus vastes, par cycle, pour encourager une démarche d'enseignement coopératif de certaines matières.
10. Que les commissions scolaires, les administrateurs des écoles et les syndicats reconnaissent la nécessité de donner aux enseignants le temps et la possibilité de discuter avec leurs collègues de leurs préoccupations pédagogiques et de questions liées au travail. Le temps à l'école étant augmenté, il y a lieu d'en affecter une bonne part aux enseignants pour leur permettre de travailler ensemble.
11. Que, pour les besoins de la conception et de l'adaptation des programmes – domaines où la plupart des enseignants n'ont que peu d'expérience et pas d'expertise – les écoles assignent à tour de rôle à tous les enseignants la fonction de coordonnateurs sur place, voire, s'il est nécessaire de le faire, à des spécialistes de l'extérieur.
12. Que les commissions scolaires participent de plus près à la formation initiale et continue des enseignants.
13. Que les commissions scolaires et les écoles établissent des liens avec les facultés et les départements d'éducation pour ancrer les projets d'élaboration de programmes à court terme. Parmi les activités à envisager : permettre aux étudiants en éducation bien formés à cette fin d'aider les écoles à substituer une approche constructiviste au positivisme dans les classes et à évaluer le contenu du curriculum, le tout sous la supervision de leurs professeurs.
14. Que, partant des leçons apprises au cours de la mise en œuvre de la réforme sur l'incidence de l'élaboration des programmes sur les méthodes d'enseignement, la formation initiale des enseignants englobe désormais une connaissance et une expérience adéquates de la conception des programmes.
15. Que les commissions scolaires puissent réaffecter les crédits prévus pour différents postes budgétaires à l'embauche d'enseignants à temps partiel qui aideraient le personnel à temps plein à concevoir les programmes et à élaborer le matériel pédagogique.
16. Que les commissions scolaires soient responsables de la formation continue des enseignants en milieu de travail de manière à intégrer spécialisation et pédagogie sous la supervision de spécialistes.
17. Que le programme pédagogique de chaque école permette aux enseignants de participer aux choix qui président à leur propre perfectionnement professionnel.
18. Que les journées du calendrier scolaire réservées au perfectionnement professionnel servent à leur fin première. Chacune devrait en effet être affectée en priorité à la mise en œuvre de la réforme et au perfectionnement professionnel tout au long de l'année scolaire.
19. Que l'évaluation des enseignants et des directeurs soit assortie d'un plan de perfectionnement et de croissance personnel et d'un exercice de détermination des objectifs.
20. Que le Ministère élabore une politique qui inciterait les enseignants à actualiser périodiquement leurs compétences professionnelles.

21. Que le Ministère et les commissions scolaires encouragent l'utilisation de la technologie, y compris les sites Web sur la réforme, pour élaborer des programmes autonomes de perfectionnement professionnel à l'intention des enseignants.
22. Que le Ministère et les commissions scolaires étudient la question du perfectionnement professionnel des enseignants suppléants qui n'ont pas été exposés aux concepts de la réforme au cours de leur formation initiale.
23. Que les écoles secondaires qui comptent plus de 500 élèves soient invitées à intégrer à leur programme des cours qui exposent les élèves aux possibilités de la formation professionnelle et à l'expérience de la vie dans cette perspective.

Annexe I

Personnes consultées par la Commission de l'éducation en langue anglaise 2001-2003

Joce-Lyne Biron	Secrétaire et coordonnatrice, Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COPFE)
Martine Boivin	Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant
Rob Buttars	Centre d'éducation des adultes Place Cartier (CSLBP)
Pompea Cardone	Centre d'études commerciales John F. Kennedy (CSEM)
Carolyn Clarke	École polyvalente de Pierrefonds (CSLBP)
Wayne Commeford	Directeur, école secondaire James-Lyng (CSEM)
Carmela Dilorio	Centre d'études commerciales John F. Kennedy (CSEM)
Michael Dubeau	Directeur, école secondaire Pontiac (CSWQ)
J.-P. Dubois	École secondaire Pontiac (CSWQ)
Jean Fillatre	Partenariat pour l'amélioration de l'école
Denyse Gagnon-Messier	Présidente, Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec (CPIQ)
Anne Heenan	École The Study, Montréal
Ronald Hughes	Association provinciale des enseignants et enseignantes du Québec (APEQ)
Tania Journeau	École secondaire Massey-Vanier (CSET)
Patricia Lamarre	Groupe de recherche sur l'ethnicité et l'adaptation au pluralisme en éducation (GREAPE)
Kate LeMaistre	Faculté d'éducation de l'Université McGill
Marina Lesenko	École Villa Maria
Christopher Lyons	Étudiant, École supérieure de bibliothéconomie et de sciences de l'information (McGill)
Marilyn MacLean	Centre d'éducation des adultes Place Cartier (CSLBP)
Marie McAndrew	Groupe de recherche sur l'ethnicité et l'adaptation au pluralisme en éducation (GREAPE)

Judy McBride	Chargée de cours, McGill (Éducation) ; enseignante à l'école secondaire Macdonald-Cartier (CSR)
Kim McGrath	Enseignante (CSR)
Wendy Moore	École secondaire Pontiac (CSWQ)
Bill Nevins	École St. George's
Kevin O'Donnell	Télé-Québec
Michel Pagé	Groupe de recherche sur l'ethnicité et l'adaptation au pluralisme en éducation (GREAPE)
Kerri Payette	Lakeside Academy (CSLBP)
Ron Silverstone	Association des administrateurs des écoles anglaises du Québec (AAESQ)
Marie-Claire Skrutkowska	École secondaire Macdonald-Cartier (CSR)
William Smith	Groupe de recherche sur l'ethnicité et l'adaptation au pluralisme en éducation (GREAPE)
Don Stevens	École secondaire Pontiac (CSWQ)
Carol Swiston	Directrice, école Royal Oak (CSR)
Pierre Weber	Président, Association provinciale des enseignants et enseignantes du Québec (APEQ)

ANNEXE II

CODE D'ÉTHIQUE ET DE DÉONTOLOGIE (adopté le 21 mars 2002)

Objet et champ d'application

1. Le présent code établit les principes d'éthique et les règles de déontologie des membres de la Commission de l'éducation en langue anglaise (Advisory Board on English Education).

Principes d'éthique

2. La Commission a pour mandat de conseiller le ministre de l'Éducation sur toutes les questions qui touchent les services éducatifs offerts dans les écoles primaires et secondaires anglophones. À ce titre, les membres de la Commission sont tenus d'exercer leurs fonctions dans l'intérêt public, en agissant de façon impartiale et objective, comme se doit toute personne qui participe à la réalisation de la mission de l'État.
3. Les règles de conduite énoncées dans le présent code ne peuvent à elles seules énumérer toutes les actions à privilégier ni décrire toutes les actions à éviter. Il appartient à chaque membre d'exercer ses fonctions dans la pleine mesure de ses aptitudes et de ses connaissances, avec diligence, assiduité et intégrité, avec honnêteté et discernement, dans le respect des lois, en fondant son comportement sur le principe du respect de l'intérêt public.

Règles de déontologie

Discrétion

4. Les membres de la Commission sont tenus à la discrétion à l'égard des faits ou des renseignements dont ils prennent connaissance dans le cadre de leurs fonctions et sont tenus, à tout moment, de respecter le caractère confidentiel de l'information reçue à ce titre.

Relations avec le public

5. Seule la personne titulaire de la présidence peut agir ou parler au nom de la Commission et, dans certains cas et par délégation, d'autres membres expressément mandatés. Il est de tradition que les personnes autorisées à parler au nom de la Commission ne commentent pas l'actualité ni les déclarations ministérielles. Elles s'en tiennent à l'explication des positions de la Commission.

Neutralité

6. Les membres de la Commission doivent, dans l'exercice de leurs fonctions pour la Commission, agir indépendamment de toute considération politique partisane et indépendamment de tout groupe de pression.

Activités politiques

7. La personne titulaire de la présidence doit informer le secrétaire général du Conseil exécutif avant de présenter sa candidature à une charge publique électorale.
8. La personne titulaire de la présidence, dont le mandat est de durée déterminée, doit se démettre de ses fonctions si elle est élue et accepte son élection à une charge publique à temps plein.

Conflits d'intérêts

9. Les membres de la Commission doivent éviter de se placer, dans l'exercice de leurs fonctions, dans une situation de conflit réel, potentiel ou apparent, de quelque nature que ce soit, entre leurs intérêts personnels et l'intérêt public.
10. Les membres de la Commission ne peuvent utiliser à leur profit ou au profit de tiers l'information confidentielle, inédite ou privilégiée obtenue dans l'exercice de leurs fonctions, à moins d'y être expressément autorisés par la Commission.

11. Pour éviter tout conflit d'intérêts, aucun contrat ni aucune autre forme de contribution financière ne peuvent être accordés par la Commission dans le but d'obtenir les services de ses membres, à l'exception, dans le cas de la personne titulaire de la présidence, de la rémunération à laquelle elle a droit dans le cadre de ses fonctions.
12. Les membres de la Commission ne peuvent solliciter ou accepter une faveur ou un avantage indu pour eux-mêmes ou un tiers.
13. La personne titulaire de la présidence ne peut, sous peine de révocation, avoir un intérêt direct ou indirect dans une entreprise ou une association dont la nature des activités met en conflit ses intérêts personnels et les devoirs de ses fonctions.
14. Tout autre membre de la Commission qui a un intérêt direct ou indirect dans un organisme, une entreprise ou une association qui met en conflit son intérêt personnel et celui de la Commission doit, sous peine de révocation, déclarer par écrit cet intérêt au président ou à la présidente de la Commission et, le cas échéant, s'absenter des réunions au moment où un sujet à l'ordre du jour risque de le placer en situation de conflit d'intérêts.
17. La personne titulaire de la présidence est responsable de la mise en œuvre et de l'application du présent code. Elle doit s'assurer du respect par tous les membres des principes d'éthique et des règles de déontologie qui y sont énoncés et informer l'autorité compétente des cas de manquement.
18. Les membres visés par une allégation de manquement aux principes d'éthique et aux règles de déontologie du présent code peuvent être relevés provisoirement de leurs fonctions par l'autorité compétente, afin de permettre la prise d'une décision appropriée dans le cas d'une situation urgente ou dans un cas présumé de faute grave.
19. L'autorité compétente fait part au membre concerné du manquement reproché ainsi que de la sanction qui peut lui être imposée et l'informe qu'il peut, dans les sept jours, lui fournir ses observations et, s'il le demande, être entendu sur le sujet.
20. Sur conclusion que le membre de la Commission a contrevenu aux principes d'éthique et aux règles de déontologie du présent code, l'autorité compétente lui impose une sanction.
21. La sanction imposée est soit la réprimande, soit la suspension sans rémunération d'une durée maximale de trois mois si le membre en cause est administrateur d'État, à temps plein ou à temps partiel, soit la révocation. Toute sanction imposée doit être écrite et motivée.

L'après-mandat

15. Il est interdit aux membres de la Commission, après avoir terminé leur mandat, de divulguer une information confidentielle obtenue dans l'exercice de leurs fonctions à la Commission ou d'utiliser à leur profit ou pour un tiers de l'information non disponible au public obtenue dans le cadre de ces fonctions.

Mesures d'application

16. En cas de manquement aux principes d'éthique et aux règles de déontologie du présent code, l'autorité compétente pour agir est le secrétaire général associé responsable des emplois supérieurs au ministère du Conseil exécutif.