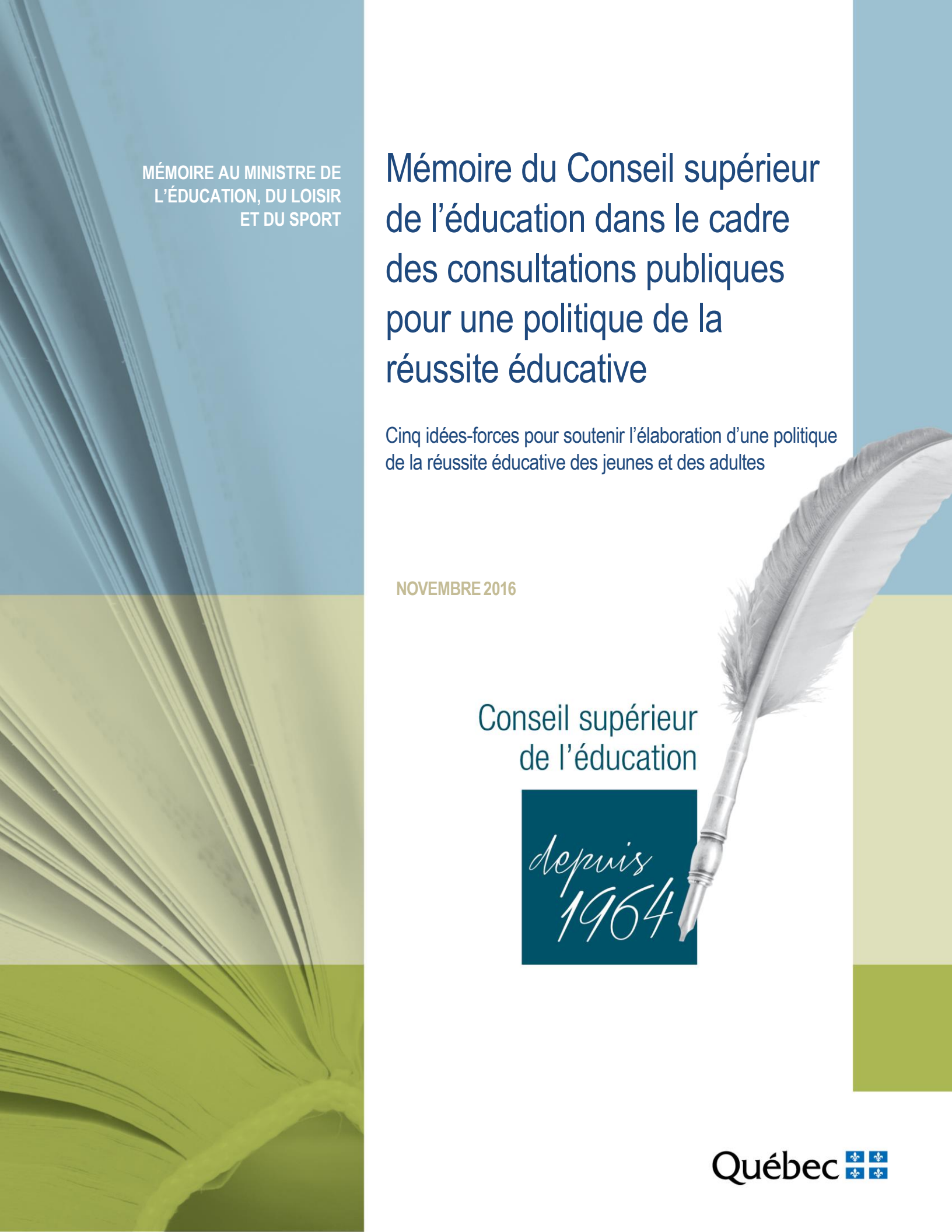
MÉMOIRE AU MINISTRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT

Mémoire du Conseil supérieur de l'éducation dans le cadre des consultations publiques pour une politique de la réussite éducative

Cinq idées-forces pour soutenir l'élaboration d'une politique de la réussite éducative des jeunes et des adultes

NOVEMBRE 2016



Conseil supérieur de l'éducation

depuis 1964

Québec

Le Conseil supérieur de l'éducation a confié la préparation de ce mémoire à Lucie Bouchard, secrétaire générale et présidente par intérim du Conseil.

Coordination

Suzanne Mainville
Directrice des études et de la recherche

Recherche et rédaction

Niambi Mayasi Batiotila
Agent de recherche

Maxime Steve Bégin
Agent de recherche

Hélène Gaudreau
Coordonnatrice du Comité du rapport sur l'état et les besoins de l'éducation

Catherine Lebossé
Coordonnatrice de la Commission de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire ainsi que de la Commission de l'enseignement secondaire

Suzanne Mainville
Directrice des études et de la recherche

René-Pierre Turmel
Agent de recherche

Soutien technique

Secrétariat : Lina Croteau et Michèle Brown

Documentation : Daves Couture et Johane Beaudoin

Édition : Sophie Allard

Informatique : Sébastien Lacassaigne

Révision linguistique : Carole Pâquet

Mémoire adopté à la 642e réunion du Conseil supérieur de l'éducation, le 4 novembre 2016.

Dépôt légal : Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2016

ISBN : 978-2-550-77116-6 (version PDF)

© Gouvernement du Québec, 2016

Toute demande de reproduction du présent mémoire doit être faite au Service de gestion des droits d'auteur du gouvernement du Québec.

Ce document a été produit dans l'esprit d'une rédaction épicène, c'est-à-dire d'une représentation équitable des femmes et des hommes.

LE CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

Créé en 1964, le Conseil supérieur de l'éducation du Québec est un organisme gouvernemental autonome, composé de vingt-deux membres issus du monde de l'éducation et d'autres secteurs d'activité de la société québécoise. Institué en tant que lieu privilégié de réflexion en vue du développement d'une vision globale de l'éducation, il a pour mandat de conseiller le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport et la ministre responsable de l'Enseignement supérieur sur toute question relative à l'éducation.

Le Conseil compte cinq commissions correspondant à un ordre ou à un secteur d'enseignement : éducation préscolaire et enseignement primaire; secondaire; collégial; enseignement et recherche universitaires; éducation des adultes et formation continue. À cela s'ajoute un comité dont le mandat est d'élaborer un rapport systémique sur l'état et les besoins de l'éducation, rapport adopté par le Conseil et déposé tous les deux ans à l'Assemblée nationale.

La réflexion du Conseil supérieur de l'éducation est le fruit de délibérations entre les membres de ses instances, lesquelles sont alimentées par des études documentaires, par l'audition d'experts et par des consultations menées auprès d'acteurs de l'éducation.

Ce sont près de 100 personnes qui, par leur engagement citoyen et à titre bénévole, contribuent aux travaux du Conseil.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION 1

CHAPITRE 1 - AGIR SUR L'ÉQUITÉ POUR PERMETTRE LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE DE TOUS
RÉDIGÉ PAR HÉLÈNE GAUDREAU 3

1.1 Principaux constats du *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016, Remettre le Cap sur l'équité* 3

1.2 Les effets pervers de la concurrence en éducation 4

1.3 Vers une vision plus globale de la réussite 7

1.4 Des orientations qui s'appuient sur tous les volets de la mission de l'école 8

1.5 Conclusion 9

CHAPITRE 2 - DES SERVICES ÉDUCATIFS DE QUALITÉ DÈS LA PETITE ENFANCE : UNE NÉCESSITÉ
RÉDIGÉ PAR NIAMBI MAYASI BATIOTILA 13

2.1 Les constats soulevés et les orientations proposées 14

2.2 Deux études récentes à prendre en considération 17

2.3 Quelques éléments de réflexion pour l'élaboration de la politique sur la réussite éducative 18

CHAPITRE 3 - S'ADAPTER À LA DIVERSITÉ DES ÉLÈVES POUR PERMETTRE LA RÉUSSITE DE CHACUN
RÉDIGÉ PAR CATHERINE LEBOSSÉ 23

3.1 Quelques remarques préliminaires 23

3.2 La prise en compte de la diversité des élèves dans leur ensemble : une préoccupation québécoise qui s'inscrit dans une tendance internationale 25

3.3 Trois enjeux dignes d'attention 26

3.4 Des leviers et des chantiers 28

CHAPITRE 4 - PERMETTRE AU PERSONNEL ENSEIGNANT D'ACQUÉRIR SA COMPÉTENCE, DE LA DÉVELOPPER ET DE LA DÉPLOYER TOUT AU LONG DE LA CARRIÈRE
RÉDIGÉ PAR RENÉ-PIERRE TURMEL ET SUZANNE MAINVILLE 33

4.1 Les paramètres d'un idéal professionnel pour la profession enseignante 33

4.2 La prise en charge du développement professionnel par le personnel enseignant, une clé pour la valorisation de la profession et l'assurance de la qualité des services 34

4.3 La réflexion du conseil sur la création d'un ordre professionnel enseignant 36

4.4 La mobilisation des connaissances issues de la recherche et la valeur ajoutée d'un éventuel organisme voué au transfert des connaissances 38

4.5 Que retenir pour l'élaboration de la politique sur la réussite éducative? 42

CHAPITRE 5 - SOUTENIR LA DEMANDE ÉDUCATIVE ET DÉVELOPPER LES OCCASIONS D'APPRENDRE TOUT AU LONG ET AU LARGE DE LA VIE
RÉDIGÉ PAR MAXIME STEVE BÉGIN 47

5.1 Favoriser la réussite éducative pour les adultes en mettant en œuvre une vision large de l'éducation 47

5.2 Concrétiser une perspective d'éducation tout au long et au large de la vie en redéployant l'éducation populaire 50

5.3 Faire une priorité du rehaussement et du maintien des compétences des adultes dont le niveau de littératie est faible 54

CONCLUSION 63

ANNEXE - D'AUTRES AVIS DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION UTILES À LA RÉFLEXION SUR L'ÉLABORATION D'UNE POLITIQUE SUR LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE 65

MEMBRES DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION 69

LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES

AEFNB	Association des enseignantes et enseignants francophones du Nouveau-Brunswisk
CAPFE	Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement
CIPCD	Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité
COFPE	Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant
CPE	Centres de la petite enfance
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
CTREQ	Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec
DEP	Diplôme d'études professionnelles
DES	Diplôme d'études secondaires
FRQSC	Fonds de recherche québécois – Société et culture
ISQ	Institut de la statistique du Québec
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'éducation du Québec
MESI	Ministère de l'Économie, de la Science et de l'Innovation
MF	Ministère de la famille
OCDE	Organisation de coopération et de développement économique
OLTIS	Organisme de liaison et de transfert en innovation sociale
OPQ	Office des professions du Québec
PÉRISCOPE	Plateforme Échange, Recherche et Intervention sur la SCOlarité : Persévérance et Réussite
PIDESC	Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels
PISA	Programme international pour le suivi des acquis des élèves
PRE	Programme de recherche sur l'écriture
PREL	Programme de recherche sur l'écriture et la lecture
PRPRS	Programme de recherche et de persévérance scolaires
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

INTRODUCTION

Le 16 septembre 2016, le premier ministre du Québec et le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport et ministre de la Famille annonçaient la tenue d'une consultation publique dans le but de poser les bases d'une politique en matière de réussite éducative. En tant que conseiller du ministre, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) a souhaité mettre en évidence certains enjeux susceptibles d'enrichir la réflexion du ministre et des différents acteurs de l'éducation.

Cette consultation comporte plusieurs modalités visant à rejoindre à la fois les acteurs scolaires, les parents et les citoyens en général. Lors de l'annonce de la tenue de cette consultation, le Ministre disait vouloir « […] susciter des réflexions constructives sur les priorités éducatives, favoriser l'émergence de consensus et mettre en valeur les pratiques pédagogiques innovantes » (Premier ministre du Québec, 2016).

Dans cette perspective, le Conseil a choisi de présenter un mémoire au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport comportant cinq idées-forces qu'il juge essentiel d'inscrire dans une politique qui vise à soutenir la réussite éducative des jeunes et des adultes québécois afin de guider le choix et la nature des orientations. Les idées-forces du Conseil sont présentées dans cinq chapitres autoportants.

Depuis plus de 50 ans, le Conseil se préoccupe de la question de la réussite des jeunes et des adultes. Il salue d'ailleurs l'utilisation du concept de réussite éducative, plus ouvert et inclusif que celui de réussite scolaire, qui rejoint la vision proposée par le Conseil depuis de nombreuses années (CSE, 1995).

Les avis et rapports du Conseil portent parfois sur des enjeux très larges qui appellent une réflexion sur les orientations du système d'éducation québécois et parfois sur des problématiques plus spécifiques qui s'inscrivent dans le quotidien des établissements scolaires, des enseignants, des étudiants ainsi que des élèves et de leurs parents. Dans ses nombreux avis et rapports, le Conseil a ainsi fourni au ministre des états de situation, l'analyse d'enjeux en présence ainsi que le résultat de diverses consultations d'acteurs préoccupés par l'éducation. Dans le cadre de ces travaux, le Conseil a également soumis au ministre, aux acteurs de l'éducation et au grand public des recommandations qu'il lui semblait nécessaire de mettre en œuvre pour favoriser la réussite éducative à tous les ordres et secteurs d'enseignement. La force des travaux du Conseil repose principalement sur sa capacité à fournir des analyses qui permettent de comprendre les enjeux et d'éclairer une situation, de saisir le point de vue des acteurs en présence, bref, de faire une lecture stratégique de manière à dégager des voies d'évolution raisonnables et adaptées, loin des polarisations extrêmes, et d'avancer dans la résolution des problématiques éducatives.

Dans cette perspective, le Conseil a choisi de présenter les idées-forces qui lui semblent prioritaires pour soutenir l'élaboration d'une politique sur la réussite éducative, des

propositions fortes et bien documentées dans le cadre d'avis antérieurs. Ces idées-forces se situent dans une perspective d'intervention à moyen et à long terme et ne couvrent donc pas la totalité des pistes d'action mises en évidence dans la consultation. Elles constituent néanmoins autant de leviers qui sont susceptibles d'amorcer les changements nécessaires vers une plus grande réussite éducative des jeunes comme des adultes.

Les cinq idées-forces présentées ci-dessous font l'objet de cinq chapitres distincts. Le Conseil présente d'abord le fruit de sa réflexion sur la question de la justice scolaire en insistant sur l'importance de remettre le cap sur l'équité. Cette réflexion, qui transcende tous les aspects de l'éducation, permet de situer le cadre dans lequel s'inscrit la réflexion du Conseil. Au chapitre 2, le Conseil présente les travaux qu'il a réalisés en 2012 sur les services éducatifs offerts aux enfants d'âge préscolaire. Dans le chapitre 3, il présente ensuite quelques éléments-clés de ses travaux en cours de réalisation sur la question de l'adaptation des services éducatifs à la diversité des élèves. Le chapitre 4 est consacré à la réflexion du Conseil sur la profession enseignante, le développement professionnel continu du personnel enseignant et la place de la recherche en éducation dans l'amélioration de la réussite éducative. Finalement, le chapitre 5 présente deux avis qui permettent de mieux comprendre l'importance de la littératie des adultes et l'apport de l'éducation populaire dans une perspective d'éducation tout au long et au large de la vie, favorisant ainsi une action plus efficace.

RÉFÉRENCES

Conseil supérieur de l'éducation (1995). *Des conditions de réussite au collégial : réflexions à partir de points de vue étudiants*, Sainte-Foy, Le Conseil, 118 p., http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/50-0405.pdf.

Premier ministre du Québec (2016). *Lancement des consultations sur la réussite éducative, « Poursuivons ensemble la modernisation de notre système d'éducation du 21e siècle pour donner les moyens à toutes les Québécoises et à tous les Québécois de réussir et de se réaliser pleinement » – Philippe Couillard*, réf. du 16 septembre 2016, http://www.premier-ministre.gouv.qc.ca/actualites/communiques/details.asp?idCommunique=3036.

CHAPITRE 1
AGIR SUR L'ÉQUITÉ POUR PERMETTRE LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE DE TOUS

RÉDIGÉ PAR HÉLÈNE GAUDREAU

L'équité, qui consiste à traiter les individus de façon différenciée en tenant compte de leurs besoins, est une valeur largement partagée. À ce titre, elle est au nombre des valeurs énoncées dans les principaux documents ministériels[1]. Et pour cause, elle caractérise les systèmes d'éducation considérés comme les plus performants. En effet, pour être un levier vers davantage d'équité dans la société, le système scolaire doit lui-même fonctionner de manière équitable.

Atteindre et maintenir l'équité est toutefois un objectif exigeant, car elle ne s'impose pas naturellement et n'est jamais définitivement acquise. C'est pourquoi une politique de la réussite éducative ne devrait pas se contenter d'énoncer cette valeur dans son préambule, elle devrait également prévoir des actions concrètes pour réunir et maintenir les conditions nécessaires à l'équité.

Par exemple, « l'atteinte du plein potentiel de tous les élèves » dans « un contexte propice au développement, à l'apprentissage et à la réussite » sont présentés dans le document de consultation *Pour une politique de la réussite éducative* comme des « fondements de la réussite éducative » (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2016a). Pourtant, les faits présentés dans le *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016 : Remettre le cap sur l'équité* (CSE, 2016) indiquent qu'il ne faut pas tenir ces fondements pour acquis. Pour certains élèves, dont le potentiel n'est pas reconnu ou qui ne profitent pas d'un contexte propice à leur développement, il s'agit plutôt d'objectifs à atteindre ou de conditions à mettre en place.

1.1 PRINCIPAUX CONSTATS DU RAPPORT SUR L'ÉTAT ET LES BESOINS DE L'ÉDUCATION 2014-2016, REMETTRE LE CAP SUR L'ÉQUITÉ

Les politiques des 30 dernières années, tiraillées entre la recherche de l'équité et la valorisation de l'excellence méritocratique, ont sans doute contribué aux bons résultats du Québec dans les tests internationaux. Cependant, elles ont eu aussi des conséquences non désirées qui compromettent l'égalité des chances et neutralisent les efforts consacrés à la lutte contre le décrochage. Si cette tendance se maintient, les dérives observées risquent de miner l'efficacité globale du système d'éducation.

1. Y compris dans le document de consultation *Pour une politique de la réussite éducative :* « Une éducation qui donne les mêmes chances à tous et qui n'écarte personne est un puissant levier d'équité sociale. » (MEES, 2016a, p. 4.)

L'état des lieux montre notamment que la stratification de l'offre de formation pendant la scolarité obligatoire – conséquence de la multiplication des programmes particuliers sélectifs dans un contexte de concurrence avec les établissements privés – entraîne des inégalités de traitement. Le problème est que ces inégalités de traitement sont au bénéfice des plus favorisés. Autrement dit, ceux qui en auraient le plus besoin ne profitent pas des meilleures conditions pour apprendre, ce qui est contraire à l'équité et aux principes énoncés dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ)[2].

Par ricochet, les enfants des milieux défavorisés et ceux qui éprouvent des difficultés d'apprentissage sont surreprésentés dans les classes ordinaires des écoles publiques, ce qui peut créer dans ces classes des contextes moins propices au développement, à l'apprentissage et à la réussite. En outre, les familles défavorisées sont moins informées de leurs droits ou moins habiles à les faire valoir. Malgré des mesures compensatoires dans les milieux défavorisés, le système éducatif peine donc à réduire les inégalités contextuelles.

Pour contribuer activement à la société et exercer sa citoyenneté, il est devenu plus nécessaire que jamais d'atteindre un niveau acceptable de littératie, de numératie et même de compétences numériques. L'éducation devrait permettre à tous ceux qui en ont la capacité d'acquérir, à un moment ou l'autre de leur vie, ces compétences essentielles à leur autonomie. Or, il semble que le système « échappe » une proportion plus importante d'élèves ou de personnes de milieux défavorisés, ce qui perpétue le cycle de la pauvreté et de l'exclusion sociale. En outre, comme l'expérience scolaire antérieure conditionne le rapport au savoir et l'accès à la formation continue, les enfants qui ne réussissent pas à développer leurs capacités à l'école risquent d'en subir les séquelles toute leur vie. Au bout du compte, toute la société y perd.

1.2 LES EFFETS PERVERS DE LA CONCURRENCE EN ÉDUCATION

La logique de quasi-marché qui s'est installée en éducation n'est pas étrangère à cette situation. Nous sommes devenus des consommateurs de services, lesquels sont adaptés à nos préférences individuelles. Malheureusement, les familles ne sont pas toutes égales devant ce jeu de l'offre et de la demande. En outre, les inégalités de traitement sapent les efforts consentis par ailleurs pour encourager la persévérance et lutter contre le décrochage. Une politique de la réussite éducative devrait donc explicitement rompre avec la logique de la concurrence en éducation, tant à l'échelle des établissements qu'à celle des élèves.

2. « L'école québécoise a le mandat de préparer l'élève à contribuer à l'essor d'une société voulue démocratique et équitable » (MEES, 2016b, p. 2).

1.3 À L'ÉCHELLE DES ÉTABLISSEMENTS

La concurrence en éducation est indissociable de la perception que toutes les écoles ne sont pas équivalentes : elle alimente donc la crise de confiance qui fragilise le système public. Cette crise de confiance accentue la tendance à regrouper les élèves selon leur profil scolaire et socioéconomique. Il en résulte une forme de ségrégation qui conduit à un système d'écoles à plusieurs vitesses. L'écart se creuse donc entre les milieux : certains établissements ou certaines classes sont considérés comme moins propices à l'apprentissage (les familles qui le peuvent les fuient) et les conditions de travail y sont plus difficiles (les enseignants qui le peuvent les fuient également).

En pareil contexte, l'État peut renforcer les politiques de compensation pour intervenir de façon de plus en plus ciblée dans les milieux défavorisés. Bien qu'elles soient nécessaires, ces mesures ne s'attaquent cependant pas aux racines du problème. Elles risquent même de contribuer à une certaine ségrégation, puisqu'un milieu étiqueté comme défavorisé n'est pas attrayant dans un contexte de concurrence. C'est pourquoi il est nécessaire de faire les investissements requis pour réduire les écarts entre les milieux, ce qui permettra de favoriser la mixité sociale et scolaire dans les classes et les établissements. Il est en effet préférable de donner aux parents le goût de choisir l'école publique de leur quartier plutôt que de les contraindre à s'y résigner.

Le Conseil souligne que de nombreuses recherches ont montré que les groupes hétérogènes sont à la fois les plus efficaces et les plus équitables. Plus précisément, sur le plan scolaire, la tendance à l'homogénéisation des classes n'a pas d'effets significatifs sur les élèves qui apprennent facilement. En revanche, elle est particulièrement défavorable à ceux qui sont plus vulnérables. Plus encore, l'homogénéisation des classes restreint pour tous les élèves les occasions de côtoyer au quotidien une diversité d'individus, condition essentielle à l'apprentissage du vivre ensemble, de la tolérance et de la solidarité. On perd donc en outre une précieuse occasion de concrétiser le volet socialiser de la mission de l'école.

Le Conseil voit dans cette ségrégation des élèves une sérieuse menace, non seulement pour l'équité du système, mais aussi pour son efficacité globale. L'exemple de la Suède, pays dont les performances au Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) se sont dégradées dans les dernières années (Organisation de coopération et de développement économique [OCDE], 2015), montre qu'aucune juridiction n'est à l'abri d'un recul sur l'équité et l'efficacité de son système d'éducation.

En vue de briser le cercle vicieux qui s'est installé et de créer les conditions favorables à une plus grande mixité sociale et scolaire, il est primordial de faire les investissements requis pour offrir une qualité satisfaisante dans tous les établissements. Pour rebâtir la confiance, baliser la liberté de choix que le système permet, ou faire en sorte que cette liberté ne soit pas une source d'iniquité, il importe en effet que toutes les écoles soient dotées des infrastructures essentielles et appropriées aux besoins des jeunes ainsi que des ressources

adéquates et suffisantes pour remplir leur mission et assurer des services de qualité dans tous les milieux. Cela signifie notamment qu'il faut éviter que les enseignants en début de carrière et dont le statut est précaire se concentrent dans les milieux défavorisés ou les classes plus difficiles.

1.4 À L'ÉCHELLE DES ÉLÈVES

Plus insidieusement, la concurrence en éducation a aussi des conséquences fâcheuses à l'échelle des élèves, ce qui est en contradiction avec le principe d'éducabilité de tous les enfants. Ces derniers n'arrivent pas tous à l'école également préparés à comprendre les codes du système scolaire. Il faut bien sûr compter avec la diversité des rythmes et des talents de chacun, mais aussi avec la plus ou moins grande proximité de la culture familiale avec les comportements attendus à l'école ainsi qu'avec les matières, les attitudes et le savoir-faire valorisés par le curriculum.

Parce qu'elle compare les élèves les uns aux autres, l'évaluation des apprentissages telle qu'on la pratique met en quelque sorte les enfants en concurrence dès les premières années de scolarisation. Au lieu d'être au premier chef un soutien à l'apprentissage (comme le préconise pourtant le programme), elle crée donc précocement une hiérarchie à laquelle il devient difficile d'échapper. Elle contribue ainsi à ce que l'école soit vécue par plusieurs comme une source de stress et d'anxiété (voire d'échec), y compris chez des élèves qui n'éprouvent aucune difficulté d'apprentissage, même chez les très performants. Une politique de la réussite éducative ne doit pas ignorer le fait que la concurrence induite précocement par le système, tel qu'il fonctionne actuellement, compromet la réussite scolaire de certains élèves. Plus encore, elle évacue en quelque sorte la notion de réussite éducative.

Cette concurrence conduit certains enfants à ne pas s'engager dans l'apprentissage : ils renoncent à ce qui leur paraît inaccessible. Elle en encourage d'autres à travailler ou à adopter des stratégies davantage pour la note – est-ce que ça compte? – que pour apprendre. De plus, la rivalité engendrée par les notes et les moyennes ne favorise ni la prise de risque – l'erreur fait perdre des points au lieu d'être une occasion d'apprendre – ni le développement de l'esprit de collaboration. Être capable de prendre des risques et de travailler en équipe sont pourtant des caractéristiques valorisées dans la société et recherchées dans les milieux de travail.

En somme, la compétition que le système scolaire induit et le type de réussite qu'il valorise ne favorisent pas le développement du potentiel de tous les enfants. Même la notion d'égalité des chances, généralement considérée comme un synonyme d'équité, suggère qu'il y aura des perdants. L'école devient ainsi un sprint à remporter par les plus rapides et non un marathon à terminer chacun à son rythme.

L'idée que certains ne termineront pas la course même s'ils en auraient la capacité est pourtant incompatible avec la mission de l'école obligatoire, qui est de permettre à chacun

de développer son potentiel, quel que soit ce potentiel. Au lieu de créer une hiérarchie entre les élèves, le système scolaire devrait reconnaître le potentiel de chaque enfant et lui permettre de le développer dans des conditions favorables, c'est-à-dire à son rythme et avec le soutien qui lui est nécessaire.

1.5 VERS UNE VISION PLUS GLOBALE DE LA RÉUSSITE

Pour sortir de cette logique de concurrence, qui focalise essentiellement sur la réussite scolaire et entraîne inévitablement son lot de perdants, le Conseil estime qu'il convient d'adopter une vision plus globale de la réussite. Une politique de la réussite éducative devra donc prendre en considération les capacités et l'autonomie développées selon tous les volets de la mission de l'école, qui ne consiste pas seulement à *instruire*, mais aussi à *socialiser* et à *qualifier*.

Dans cette perspective plus large, la qualité de l'expérience éducative, qui conditionne le rapport à l'apprentissage et au savoir, ne se mesure pas uniquement à l'obtention d'un diplôme. Par exemple, peu importe jusqu'où elle a poussé sa scolarité, si une personne s'est sentie reconnue à l'école, si elle y a développé un sentiment d'appartenance et un rapport positif à l'apprentissage, et si elle y a acquis les capacités et l'autonomie qui lui permettent de prendre une part active à la société, on peut considérer que cette personne a vécu une expérience éducative de qualité. Et c'est toute la société qui y gagne.

Pour concrétiser cette intention, il faut d'abord reconnaître les forces diverses des individus au développement desquels on veut contribuer. Tabler sur ces forces leur permet de vivre des réussites, même si elles ne s'illustrent pas dans les matières et le savoir-faire valorisés par le curriculum. Il ne s'agit pas de baisser les attentes, mais de reconnaître ce dans quoi les élèves réussissent si l'on veut entretenir leur motivation et développer leur confiance en leur capacité d'apprendre. Car cette confiance est nécessaire pour les amener le plus loin possible dans le développement des compétences générales, de sorte qu'ils aient les outils pour continuer à apprendre tout au long de leur vie.

Une politique de la réussite éducative devrait donc aller de pair avec des modèles de réussite différents et des parcours de formation qui répondent à des intérêts et à des types de compétences et de savoir-faire variés. Par exemple, il y a actuellement des jeunes qui savent ce qu'ils veulent (exercer un métier *x*) et à qui le système demande de faire un long détour par une formation générale abstraite, alors qu'ils ont une expérience scolaire négative ou qu'ils pourraient davantage développer leur capacité d'analyse et de raisonnement dans le cadre d'une formation générale appliquée qui ne leur est pas toujours offerte. Autrement dit, pensé pour préparer les jeunes aux études postsecondaires, le curriculum menant au diplôme d'études secondaires (DES), tel qu'il est mis en œuvre, ne laisse pas beaucoup de choix à ceux qui souhaiteraient développer d'autres types de capacités. Du coup, il provoque du découragement et contribue à produire du décrochage.

Si l'on prolongeait la période de fréquentation obligatoire de l'école, il serait d'autant plus important de s'assurer de proposer des parcours de formation et des contextes d'apprentissage qui permettent de développer tous les types de potentiel. Aux yeux du Conseil, il ne s'agit pas de sacrifier la maîtrise de la langue d'enseignement et des mathématiques, mais de modérer l'utilisation de ces matières à des fins de tri social et de permettre le développement de ces compétences dans des contextes concrets.

Passer d'une école qui met les élèves en concurrence (la forme scolaire actuelle) à une école qui favorise la collaboration, la prise de risques et le développement des capacités (un cadre éducatif) ne se fera pas uniquement par l'ajout de ressources, mais également par des changements dans les façons de faire. Cela suppose une vision à long terme pour l'éducation. Même si l'école a des visées normatives, l'hétérogénéité de la société demande désormais un cadre qui s'applique avec souplesse pour que tous les élèves s'y sentent les bienvenus, s'y reconnaissent, y développent un sentiment d'appartenance et un rapport positif à l'apprentissage. Des changements de cette importance ne s'imposent pas sans l'adhésion des parties prenantes et ne peuvent s'effectuer que dans la cohérence et la continuité.

1.6 DES ORIENTATIONS QUI S'APPUIENT SUR TOUS LES VOLETS DE LA MISSION DE L'ÉCOLE

Compte tenu de l'état des lieux observé et des principes de justice qui ont guidé la production du *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016*, le Conseil estime que le *statu quo* – qui revient à accepter l'idée d'une école à plusieurs vitesses – est incompatible avec une politique de la réussite éducative. Il ne préconise cependant pas de s'attaquer de façon frontale aux manières de faire actuelles, par exemple en commençant par limiter la liberté de choix des familles. Les changements profonds nécessaires pour obtenir des résultats durables demandent d'abord de rétablir la confiance dans le système public d'éducation, ce qui exige de réduire les écarts entre les milieux.

En effet, un parent ne devrait pas avoir l'impression qu'il lui faut choisir entre ses valeurs et l'intérêt de son enfant. Remettre le cap sur l'équité pour offrir à chaque élève un contexte d'apprentissage qui lui permet de développer son potentiel exigera également de corriger les éléments systémiques qui alimentent la logique de concurrence en éducation.

La première orientation proposée consiste à sortir de la logique de la déficience et de la compensation. Par un effet non désiré de la forme scolaire traditionnelle, pensée principalement en fonction du volet *instruire* de la mission de l'école, les différences naturelles de rythme, d'intérêt et de talent sont traitées comme des retards à combler. Pour sortir de cette logique, il paraît essentiel de valoriser toutes les missions de l'école : reconnaître la diversité des personnes, valoriser différents types de parcours et évaluer sans classer prématurément permettront de qualifier davantage de jeunes. Favoriser la mixité scolaire et sociale dans les classes et les établissements permettra de s'assurer que tous les élèves bénéficient d'un contexte favorable à l'apprentissage, et de concrétiser le

volet de la mission de l'école qui consiste à socialiser pour mieux vivre ensemble, comme le précise le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEES, 2016b).

C'est avant même son entrée à l'école que se joue une grande partie du destin scolaire d'un enfant, ce qui contribue de façon importante à la reproduction des inégalités sociales à l'école. Par la suite, c'est pendant la scolarité obligatoire que les inégalités d'accès et de traitement sont les plus inacceptables, parce que la qualité de l'expérience scolaire a une incidence sur le développement du potentiel et des aspirations de chacun. Elle a également des répercussions directes sur l'accès (et la réussite) aux études postsecondaires, voire à la formation continue. La seconde orientation proposée dans *Remettre le cap sur l'équité* consiste donc à concentrer les efforts et les moyens là où ils auront les plus grandes retombées sur un maximum d'individus, c'est-à-dire au préscolaire et durant la scolarité obligatoire.

Par ailleurs, pour améliorer la qualité de l'expérience scolaire des enfants qui vivent dans la défavorisation, il faut s'attaquer fermement aux causes de la pauvreté plutôt que de chercher uniquement à en amoindrir les effets. Il y a donc lieu d'articuler les politiques scolaires d'intervention en milieux défavorisés de façon cohérente avec les politiques sociales de lutte contre la pauvreté, de telle façon que les besoins essentiels des enfants puissent être comblés sans que les familles en situation de pauvreté soient stigmatisées.

Enfin, pour piloter adéquatement la mise en œuvre des mesures qui seront prises dans le sens des changements souhaités, il est essentiel de se donner des indicateurs pour mieux connaître l'évolution du système éducatif en matière de justice sociale, ce que préconise la troisième orientation du *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016*. Ces indicateurs contribueront également au pilotage d'une politique de la réussite éducative.

1.7 CONCLUSION

Si la société québécoise est en droit de se réjouir des progrès accomplis depuis les 50 dernières années en matière de démocratisation de l'éducation, la relative équité de son système ne doit pas être tenue pour acquise. Le Québec est engagé depuis quelques années déjà dans un mouvement de concurrence entre les établissements, et ce mouvement encourage l'essor d'une école à plusieurs vitesses. Dans ce contexte, il risque d'atteindre un point de rupture et de reculer non seulement sur l'équité de son système d'éducation, mais aussi sur son efficacité globale. L'adoption d'une politique de la réussite éducative est une occasion de remettre le cap sur l'équité afin de freiner ce mouvement.

Pour briser le cercle vicieux qui s'est installé, il faut évidemment faire en sorte que toutes les écoles disposent des ressources nécessaires pour offrir à tous les élèves qu'elles accueillent une expérience scolaire de qualité. Toutefois, un ajout de ressources ne sera pas suffisant pour empêcher que certaines iniquités se perpétuent.

Le fonctionnement même de l'école instaure une culture de concurrence entre les élèves dès le début de la scolarité obligatoire et crée précocement une hiérarchie qui pèse

lourdement sur le destin scolaire des enfants. Pourtant, l'école doit permettre à chacun de développer son potentiel, quel que soit ce potentiel. Pour mettre en place un cadre éducatif différent, il sera nécessaire de travailler aussi sur les croyances, les valeurs et les *a priori* théoriques sur lesquels reposent des pratiques enracinées dans une tradition qu'il est temps de remettre en question. C'est de cette façon que les changements requis pourront prendre solidement racine dans le milieu scolaire et dans la société.

RÉFÉRENCES

Conseil supérieur de l'éducation (2016). *Remettre le cap sur l'équité,* Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016, Québec, Le Conseil, 100 p.,http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0494.pdf.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2016a). *L'éducation parlons d'avenir : pour une politique de la réussite éducative : document de consultation,* Québec, Le Ministère, 20 p., réf. du 2 novembre 2016, http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/autres/bureau_sm/brochure_consultations_16sept.pdf.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2016b). *Programme de formation de l'école québécoise,* réf. du 22 juillet 2016, http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/.

Organisation de coopération et de développement économiques (2015). *Improving Schools in Sweden: an OECD Perspective,* Paris, OCDE, 181 p., réf. du 26 juillet 2016, http://www.oecd.org/edu/school/Improving-Schools-in-Sweden.pdf.

CHAPITRE 2
DES SERVICES ÉDUCATIFS DE QUALITÉ DÈS LA PETITE ENFANCE : UNE NÉCESSITÉ

RÉDIGÉ PAR NIAMBI MAYASI BATIOTILA

L'intervention dès la petite enfance est un axe de la consultation ministérielle sur lequel le Conseil s'est penché dans l'avis d'initiative *Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès, de qualité et de continuité des services* (CSE, 2012).

Dans cet avis, le Conseil examine de quelle façon la société québécoise répond aux besoins d'éducation et d'accueil des enfants de 4 et 5 ans et il se penche sur les améliorations nécessaires pour mieux répondre à leurs besoins sur le plan de leur développement et celui de leur apprentissage.

Le choix d'examiner cette question était dicté par le fait que l'importance de la période de la petite enfance comme fondement de l'éducation tout au long de la vie est de plus en plus reconnue au Québec, au Canada et ailleurs. « Les jeunes enfants se développent et apprennent dès la naissance et c'est dans le socle de ces apprentissages précoces qu'ils ancreront graduellement de nouvelles habiletés, de nouvelles compétences ainsi que le goût de continuer à apprendre » (CSE, 2012, p. 1).

La réflexion du Conseil s'appuie sur de nombreuses publications scientifiques traitant du préscolaire, sur l'analyse d'expériences étrangères, sur l'état des lieux des services d'éducation et d'accueil des tout-petits au Québec, sur une enquête menée auprès d'enseignantes de maternelle et sur la consultation d'experts.

Les principes de base définis dans cet avis, les constats et les enjeux soulevés de même que les orientations et les pistes de solutions proposées demeurent d'actualité. Le Conseil est convaincu que toute politique nationale de réussite éducative tout au long de la vie incluant la petite enfance devrait en tenir compte, puisqu'ils constituent des fondements pour une meilleure éducation et un accueil optimal des jeunes enfants. Le Conseil met en avant quatre principes de base qui doivent être au cœur de l'organisation des services :

- l'accessibilité universelle des services;
- l'égalité des chances, qui suppose qu'une priorité soit accordée au développement des services en milieu défavorisé;
- la recherche de la qualité des services et de son amélioration continue dans tous les types de services;
- la concertation dans les interventions pour assurer la continuité de l'expérience éducative des jeunes enfants.

2.1 LES CONSTATS SOULEVÉS ET LES ORIENTATIONS PROPOSÉES

Après avoir dressé un portrait des services d'éducation et d'accueil destinés aux jeunes enfants du Québec et de leur fréquentation, le Conseil constatait en 2012 que le Québec avait fait des progrès remarquables en matière d'organisation de services éducatifs aux jeunes enfants et de mise en œuvre de mesures favorables aux familles à la fois sur le plan des services de garde éducatifs, de la maternelle, des services de garde en milieu scolaire, du congé parental et de l'aide financière aux familles.

Les services éducatifs aux enfants de 4 et 5 ans relèvent principalement du MEES et du ministère de la Famille (MF). Les services relevant du MEES regroupent la maternelle 5 ans offerte à tous les enfants, la maternelle 4 ans à demi-temps réservée aux enfants de milieux défavorisés et aux enfants handicapés, la maternelle 4 ans à temps plein pour les enfants qui n'ont fréquenté aucun service éducatif régi par l'État et qui résident dans certains quartiers, le service d'animation *Passe-Partout* pour certains enfants de 4 ans et leurs parents, ainsi que les services de garde en milieu scolaire offerts dans plusieurs écoles. Quant aux services de garde éducatifs à l'enfance, ils sont régis par le MF. Il s'agit de centres de la petite enfance (CPE), de garderies à but lucratif et de services de garde en milieu familial qui accueillent prioritairement des enfants de 0 à 5 ans. Les services offerts par des personnes qui gardent moins de six enfants d'âge préscolaire ne sont pas soumis à la réglementation en vigueur.

Pour le Conseil, comparativement aux autres sociétés d'Amérique du Nord, le Québec est en avance en matière d'accès, de qualité et de continuité des services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants. Cependant, il note que des difficultés subsistent à cet égard. À la suite de ses travaux, le Conseil propose trois orientations et quelques pistes de solutions pour améliorer en particulier les services offerts aux enfants de 4 et 5 ans au cours de ces années charnières précédant le début de l'école obligatoire. Les trois orientations qu'il préconise sont présentées dans les pages qui suivent.

1. **Viser l'accès de tous les enfants de 4 et 5 ans à des services d'éducation et d'accueil et les développer dans une perspective de services à la famille**

   Bien que la recherche montre l'effet positif des services sur le développement des enfants (en particulier dans les milieux défavorisés) et sur la conciliation du rôle de parent avec celui de travailleur ou d'étudiant, le Conseil note que l'offre actuelle de services régis par l'État ne permet pas d'assurer l'accès à des services d'éducation et d'accueil de qualité pour tous les enfants de 4 ans et un accès équitable aux services de garde en milieu scolaire. En effet, un nombre encore insuffisant d'enfants de 4 ans fréquentent un service de garde régi ou l'école.

   En 2012, le Conseil recommandait de viser l'accès à des services de garde éducatifs de qualité pour tous les enfants de 4 ans et proposait que d'ici 5 ans (en l'occurrence en 2017), 90 % des enfants de 4 ans fréquentent de façon régulière un service d'éducation et d'accueil régi par l'État. La priorité devrait être donnée aux enfants issus de milieux

défavorisés, notamment par la gratuité complète et universelle des services comme incitatif pour une plus grande utilisation des services par les enfants issus de ces milieux.

Dans son avis de 2012, le Conseil estimait qu'en 2009, 73 % des enfants fréquentaient un service de garde régi ou la maternelle 4 ans. Les données de 2014 montrent que ce taux est passé à 74 %. Bien que les données ne soient pas encore disponibles pour l'année 2016, on peut penser que nous sommes encore loin de la cible de 90 %. L'annonce récente d'un ajout de 100 classes de maternelle 4 ans à temps plein pour les enfants en milieux défavorisés pour l'année 2016-2017 (MEES, 2016) constitue à cet égard un pas dans la bonne direction. Dans un rapport récent, le Conseil signale toutefois une préoccupation : « (…) dans le contexte actuel (modulation des tarifs et réduction du nombre de places dans les CPE; augmentation des places en garderies privées), l'accès à des services éducatifs de qualité pour tous les enfants, en particulier ceux des milieux défavorisés, demeure donc un enjeu » (CSE, 2016, p. 29).

Le Conseil estime également que, pour des raisons d'équité, tous les enfants fréquentant l'école devraient avoir accès à des services de garde en milieu scolaire ou à des services équivalents offerts hors de l'école en concertation avec les partenaires des autres secteurs. Il constate également que les interventions qui ciblent à la fois les parents et les enfants et qui peuvent avoir des effets positifs sur les uns et les autres sont fréquemment prises en charge par des organismes communautaires souvent confrontés à des enjeux financiers qui limitent leur offre de services. Il estime qu'un financement adéquat des organismes concernés pourrait remédier à cette situation.

Finalement, le Conseil note qu'un certain nombre d'enfants de 4 ans sont inscrits à un service d'animation *Passe-Partout* ayant pour objectif de soutenir les compétences des parents des enfants de 4 ans qui entreront à la maternelle l'année suivante, de favoriser leur développement ainsi que la préparation à l'école. Il s'agit d'un service destiné aux familles défavorisées dont le taux de fréquentation est similaire en 2009 et en 2014, soit environ 13 % des enfants de 4 ans.

2. **Assurer la qualité des services et une approche appropriée au développement des enfants**

Le Conseil estime qu'au-delà de l'accès aux services, il est crucial de maintenir et d'améliorer la qualité des services éducatifs de tous les types de milieux qui accueillent les enfants de 4 et 5 ans, en agissant à la fois sur les aspects structurels de la qualité et sur la qualité des processus.

Les aspects structurels renvoient au ratio et à la taille des groupes, à la formation des professionnels travaillant auprès des enfants, à la qualité des lieux, à la présence d'un programme éducatif structurant, bref, à des normes imposées par l'État. Le Conseil est d'avis que l'État devrait revoir à la baisse les ratios de la maternelle et des services de garde en milieu scolaire.

Quant à la qualité des processus, elle suppose, entre autres, l'amélioration de la formation initiale du personnel enseignant (en particulier pour mieux prendre en compte les spécificités du préscolaire), le rehaussement des exigences relatives à la formation des responsables des services de garde en milieu familial et la nécessité que toutes les nouvelles éducatrices en CPE ou en garderie soient dûment qualifiées. La qualité des processus suppose également la concertation de tous les secteurs concernés dans l'offre de formation continue aux différents intervenants et la diversification des mesures de soutien professionnel qui leur sont offertes. À cet égard, le Conseil avait recommandé en 2012 à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, au Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) et aux facultés des sciences de l'éducation des universités de revoir le programme de formation menant au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire pour mieux prendre en compte les particularités du préscolaire, notamment par l'instauration d'un stage obligatoire au préscolaire.

Par ailleurs, le Conseil réaffirme la pertinence d'une approche centrée sur le développement global et sur l'enfant actif dans l'apprentissage ainsi que l'importance de soutenir une approche pédagogique appropriée à ce développement. Tout en reconnaissant la nécessité de soutenir les précurseurs de la littératie et de la numératie au préscolaire pour la réussite scolaire ultérieure, le Conseil croit que ce soutien ne doit pas amener à reléguer au second plan les autres domaines du développement de l'enfant. Il insiste donc sur l'importance de maintenir une approche centrée sur le développement global de l'enfant et l'apprentissage actif qui est préconisée dans le programme éducatif des services de garde régis et dans celui de la maternelle. Il propose également des actions sur les différents aspects liés à la qualité. À cette fin, il suggère d'accompagner le programme d'éducation préscolaire d'un guide complémentaire qui illustre son application et souligne la nécessité de développer la recherche sur la qualité des services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants au Québec.

3. **Faciliter les transitions vécues par les jeunes enfants et leurs parents**

En dépit d'expériences intéressantes dans certains milieux, le Conseil constate qu'il n'existe pas suffisamment de pratiques concertées facilitant la transition avant l'entrée à la maternelle, par exemple entre les services de garde à l'enfance et les écoles. À la maternelle, on note également certains problèmes organisationnels et un manque de concertation entre les enseignantes de maternelle et les éducatrices du service de garde en milieu scolaire. Quant à la transition de la maternelle au premier cycle du primaire, elle a reçu peu d'attention à ce jour, alors qu'elle s'accompagne de changements importants pour les enfants et les parents et comporte des défis, notamment du point de vue de l'harmonisation des pratiques pédagogiques pour favoriser la continuité éducative.

Le Conseil estime qu'étant donné les changements importants qui accompagnent les transitions vécues au préscolaire, il importe de prendre les mesures nécessaires pour assurer la continuité de l'expérience éducative de l'enfant au moment des passages à la maternelle et à la première année du primaire.

Parmi ces mesures, le Conseil propose les suivantes :

- Au lieu de mettre seulement l'accent sur la préparation de l'enfant à l'école, il faut plutôt renforcer la collaboration entre les différents milieux de vie et d'éducation des enfants pour assurer des transitions en douceur, tout en tenant compte des besoins des parents et en portant une attention spéciale à ceux qui sont plus éloignés de la culture scolaire ou de la langue d'enseignement.
- Améliorer le soutien aux enfants du préscolaire qui semblent présenter des difficultés d'adaptation, de langage ou d'apprentissage.
- Assurer un meilleur arrimage des approches pédagogiques du préscolaire et du primaire.

Le Conseil rappelle également que la continuité de l'expérience éducative des jeunes enfants soulève aussi des enjeux de coordination des services entre les ministères et organismes concernés. Ainsi, il met en lumière l'importance d'une action concertée systématique en faveur des services éducatifs à la petite enfance à l'échelle de l'État. Ce faisant, il invite les ministères qui interviennent dans le champ de l'enfance et leurs partenaires de la société civile à réfléchir à la continuité éducative, en particulier de la naissance à l'âge de 8 ans.

2.2 DEUX ÉTUDES RÉCENTES À PRENDRE EN CONSIDÉRATION

Hormis son avis de 2012, deux études plus récentes publiées en 2015 par d'autres organismes ont retenu l'attention du Conseil dans la préparation de ce mémoire. Elles s'inscrivent dans le cadre des principes et orientations liés à l'accessibilité et à l'assurance de la qualité des services, tels qu'ils sont énoncés dans son avis.

La première étude a trait à une enquête menée par l'Institut de la statistique du Québec (ISQ) sur la qualité d'ensemble des services de garde éducatifs dans les CPE et dans les garderies non subventionnées (Gingras et autres, 2015a et 2015b) pour le compte du MF. Au regard des résultats de l'enquête, le Conseil note que des efforts restent encore à faire dans ce domaine, en particulier pour les enfants d'âge préscolaire accueillis dans les garderies non subventionnées[3]. En effet, bien que l'étude arrive à la conclusion que la qualité des services de garde « est jugée satisfaisante au regard des principes du programme éducatif québécois *Accueillir la petite enfance* », tous les poupons et tous les enfants de 18 mois à 5 ans ne bénéficient pas de la même qualité d'interactions avec les

3 Le rapport de l'enquête ne comporte aucune information concernant les garderies privées subventionnées.

éducatrices ni de la même qualité de la structuration des lieux dans les CPE et dans les garderies non subventionnées. Dans ces dernières, la situation semble moins favorable que dans les CPE, puisqu'une infime proportion des poupons et des enfants de 18 mois à 5 ans semblent y bénéficier des interactions et de la structuration des lieux dont la qualité est jugée bonne ou excellente, tandis que la majorité bénéficierait de services de qualité plutôt acceptable.

La seconde étude porte sur l'implantation de la maternelle 4 ans à temps plein en cours dans les écoles desservant les enfants issus de milieux défavorisés du Québec. Cette implantation n'est qu'à ses débuts, mais en 2015, elle a fait l'objet d'un rapport d'évaluation préliminaire (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2015). Pour l'année 2013-2014, le bilan est encore assez mince et il est trop tôt pour en tirer des conclusions définitives. En effet, on estime qu'au cours de cette année scolaire, à peine 3,4 % des enfants de 4 ans vivant en milieu défavorisé ont fréquenté la maternelle 4 ans à temps plein dans les écoles du Québec. Globalement, le rapport indique que la maternelle 4 ans à temps plein a été bien accueillie par le personnel scolaire en cause. La flexibilité du programme pédagogique et le souci de systématiser la participation parentale dans la démarche ont été bien reçus, même si ce dernier volet est appréhendé de différentes façons parmi les acteurs. Le court délai de préparation et la méthode de sélection des élèves sont les principaux irritants soulevés au moment de l'implantation de la maternelle 4 ans à temps plein. Les enjeux qui se dégagent de ce rapport d'évaluation préliminaire ont trait, notamment, au temps nécessaire pour l'implantation de la maternelle 4 ans à temps plein, à la cohérence, à l'accessibilité et à l'équité, particulièrement en ce qui concerne la méthode de sélection des enfants et des familles bénéficiaires.

Rappelons que, dans son avis de 2012, le Conseil insiste, entre autres, sur les principes d'accessibilité universelle des services et d'égalité des chances. Ces travaux fournissent un éclairage important à cet égard et permettront de soutenir une prise de décision éclairée en matière d'offre de services éducatifs aux jeunes enfants.

2.3 QUELQUES ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION POUR L'ÉLABORATION DE LA POLITIQUE SUR LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE

Le Conseil constate que le document de consultation va dans le sens de l'appel à une action concertée systématique en faveur de la petite enfance, comme il le recommandait dans son avis de 2012.

Il estime toutefois que la situation a évolué depuis 2012 et qu'un portrait de situation plus étoffé pourrait permettre de soutenir la réflexion des acteurs et des citoyens en matière d'intervention dès la petite enfance. Ce portrait mettrait notamment en évidence les éléments suivants :

- Une mise à jour périodique des données concernant les services éducatifs offerts aux tout-petits au Québec, mettant en relief les progrès réalisés dans ce domaine.

- Les succès et les défis à relever dans l'offre de services aux tout-petits, au regard de l'accessibilité et de la qualité, de la continuité du parcours et des transitions.
- Les mécanismes de coordination des actions entre les différents ministères et organismes impliqués dans l'organisation des services.

Ces éléments pourraient baliser la voie vers une politique de réussite éducative incluant l'intervention dès la petite enfance.

Finalement, le Conseil est d'avis que la double fonction de ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport et de ministre de la Famille, présente une occasion favorable à l'amélioration de la concertation, de l'arrimage des services et de la cohésion entre les deux réseaux.

Dans cette perspective, le Conseil croit que, pour assurer la cohérence et maintenir l'équilibre du système d'éducation et d'accueil des enfants d'âge préscolaire, les effets de l'implantation de la maternelle 4 ans à temps plein dans les écoles devront faire l'objet d'un suivi rigoureux pour assurer l'atteinte des objectifs poursuivis. Par exemple, dans son avis de 2012, le Conseil note que malgré une bonne préparation du programme d'apprentissage à temps plein de la maternelle et du jardin d'enfants en Ontario, son implantation dans les écoles a eu pour conséquence, notamment, de fragiliser davantage le réseau des services de garde à l'enfance. Bien que le contexte québécois soit différent, le Conseil en appelle tout de même à la vigilance.

RÉFÉRENCES

Conseil supérieur de l'éducation (2012). *Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès, de qualité et de continuité des services*, Québec, Le Conseil, 141 p., http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0477.pdf.

Conseil supérieur de l'éducation (2016). *Remettre le cap sur l'équité,* Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2015-2016, Québec, Le Conseil, 100 p., http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0494.pdf.

Gingras, Lucie, Amélie Lavoie, et Nathalie Audet (2015a). *La qualité éducative dans les installations de centres de la petite enfance : faits saillants*, Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs 2014, Québec, Institut de la statistique du Québec, 16 p., réf. du 3 octobre 2016, http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/education/milieu-garde/grandir2014-FS-CPE.pdf.

Gingras, Lucie, Amélie Lavoie, et Nathalie Audet (2015b). *La qualité éducative dans les garderies non subventionnées : faits saillants*, Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs 2014, Québec, Institut de la statistique du Québec, 16 p., réf. du 3 octobre 2016, http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/education/milieu-garde/grandir2014-FS-GNS.pdf.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2016). *Maternelle 4 ans à temps plein pour les enfants en milieux défavorisés : le ministre Sébastien Proulx annonce l'ajout de 100 classes pour l'année scolaire 2016-2017*, Communiqué de presse, réf. du 8 novembre 2016, http://www.education.gouv.qc.ca/salle-de-presse/communiques-de-presse/detail/article/emmaternelle-4-ans-a-temps-plein-pour-les-enfants-en-milieux-defavorisesem-le-ministre/.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2015). *Maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé : rapport préliminaire d'évaluation*, Québec, Le Ministère, 22 p., réf. du 4 octobre 2016, http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/Rapport-preliminaire-maternelle-4-ans.pdf.

Portail Québec, Services Québec (2015). *Selon un nouveau portrait, la qualité d'ensemble des services de garde éducatifs dans les centres de la petite enfance et dans les garderies non subventionnées est satisfaisante*, Fil d'information, réf. du 8 novembre 2016, http://www.fil-information.gouv.qc.ca/Pages/Article.aspx?idArticle=2312145522.

CHAPITRE 3
S'ADAPTER À LA DIVERSITÉ DES ÉLÈVES POUR PERMETTRE LA RÉUSSITE DE CHACUN

RÉDIGÉ PAR CATHERINE LEBOSSÉ

Le Conseil prépare un avis qui vise à mettre en lumière la façon dont plusieurs écoles québécoises ont modifié leurs pratiques dans le but de mieux s'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5e année du secondaire. Son intention première est d'aider le milieu scolaire à dépasser les obstacles qui persistent au regard des visées inclusives de l'école québécoise combinées avec le rehaussement des exigences et le développement du plein potentiel de chacun. Bien que le processus d'élaboration de cet avis ne soit pas terminé, il est suffisamment avancé pour que la Conseil livre les éléments qui pourraient être utiles dans la réflexion actuelle sur la réussite éducative. En outre, le Conseil estime que les orientations, les recommandations et les exemples de pratiques que contiendra l'avis à paraître sauront inspirer le plan d'action qui suivra la publication de la politique.

Avant de présenter les enjeux et les principaux constats, le Conseil tient à faire quelques remarques préliminaires pour situer les contours du thème à l'étude.

3.1 QUELQUES REMARQUES PRÉLIMINAIRES

1. **La reconnaissance de l'hétérogénéité des apprenants est indissociable d'un système scolaire inclusif**

   L'hétérogénéité des apprenants est le résultat d'une diversité aux multiples facettes (socioéconomique, socioculturelle, linguistique, psychosociale, de genre, d'apprentissage). Cette diversité s'est accentuée au cours des dix dernières années. Par exemple, les types de familles se sont multipliés, tout comme les profils migratoires des élèves issus de l'immigration, le rapport aux technologies numériques ou encore les catégories de difficultés d'adaptation et d'apprentissage. Néanmoins, les défis rencontrés en classe ne sont pas nécessairement subordonnés à un type de diversité. Il peut y avoir plus de différences à l'intérieur d'une catégorie d'élèves qu'entre deux catégories. À l'inverse, les besoins d'apprentissages peuvent être identiques pour deux élèves appartenant à des catégories différentes. C'est pourquoi, lorsque le Conseil parle de diversité des élèves, il ne se limite pas à la diversité culturelle ou aux élèves avec des besoins particuliers. Il envisage plutôt la prise en compte de la diversité des élèves dans leur ensemble.

   Par ailleurs, la définition que donne le Conseil à l'éducation inclusive est inspirée de celle de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). Il s'agit d'un « processus qui vise à ajuster les différentes dimensions du

système d'éducation, de manière à reconnaître et à prendre en compte la diversité des besoins de tous les élèves et de tous les étudiants, et de favoriser le développement du plein potentiel de chaque personne, selon ses aptitudes et ses intérêts, dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie » (CSE, 2010, p. 59). C'est dans cette perspective que s'inscrit l'avis en préparation.

2. **La prise en compte de la diversité des élèves constitue une réalité complexe et différente selon les milieux scolaires**

   À cet égard, beaucoup d'éléments entrent en ligne de compte et sont susceptibles de s'articuler dans des combinaisons infinies (type de population scolaire accueillie, participation de la communauté dans l'école, composition de l'équipe, expertise et connaissances spécifiques, environnement physique). Par conséquent, il est indispensable de saisir l'écologie de chaque milieu pour comprendre quels sont les leviers dont il peut tirer parti. Ainsi, l'adaptation de l'école à la diversité des élèves s'articule différemment dans chaque contexte et requiert des moyens choisis par les acteurs qui y travaillent au quotidien.

3. **Le visage de la diversité est une réalité plurielle à l'échelle du système scolaire québécois**

   Le Conseil constate qu'à l'échelle du système scolaire québécois, tous les milieux ne composent pas avec les mêmes écarts de culture, de langue, de situation économique et d'habiletés sociales et scolaires. Dans certaines écoles, ces écarts sont très grands alors que pour d'autres ils sont minimes. Conséquemment, les défis sont de plus en plus inégalement répartis. L'objectif formulé par le dernier *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016*, qui est de remettre le cap sur l'équité (CSE, 2016) rejoint les préoccupations des acteurs rencontrés dans les écoles mobilisées pour mieux répondre à la diversité des élèves.

4. **La situation observée dans les écoles mobilisées plaide en faveur de l'urgence d'agir**

   Certains milieux scolaires fortement sollicités sont au bord du point de rupture, y compris ceux où l'engagement s'appuie sur des bénéfices observables et un soutien quotidien. Ces derniers portent à bout de bras, bien souvent au-delà des balises de leur tâche, des projets qui font une grande différence. Une reconnaissance et un soutien financier accrus s'imposent pour éviter l'épuisement des personnes et la détérioration des infrastructures. Il est possible de faire différemment avec les ressources existantes, mais celles-ci ne suffisent pas à couvrir les besoins actuels sans hypothéquer la capacité du système scolaire à poursuivre ses missions dans un futur immédiat.

3.2 LA PRISE EN COMPTE DE LA DIVERSITÉ DES ÉLÈVES DANS LEUR ENSEMBLE : UNE PRÉOCCUPATION QUÉBÉCOISE QUI S'INSCRIT DANS UNE TENDANCE INTERNATIONALE

Les réflexions du Conseil au regard de la prise en compte de la diversité des élèves au sein des écoles québécoises s'inscrivent dans un mouvement plus large. En effet, à l'échelle internationale, la préoccupation pour le « comment » de l'éducation inclusive est en train d'éclipser le « pourquoi ». On cherche davantage à prendre en compte la diversité des élèves dans leur ensemble plutôt que de se limiter à l'intégration des élèves avec des besoins particuliers. On parle dorénavant d'éducation inclusive au sein d'une société inclusive.

À la lumière des données recueillies dans la littérature scientifique et auprès d'acteurs provenant de différents pays, le Conseil relève un certain nombre de changements dans les systèmes scolaires qui cherchent à s'adapter à la diversité des élèves. En voici quelques-uns :

- un virage vers des pratiques universelles (pratiques qui étendent ce qui est disponible à l'ensemble des élèves);
- une réorganisation des services spécialisés qui interviennent de plus en plus en classe et en soutien au personnel enseignant régulier, sans renoncer toutefois à une intervention plus spécifique (rééducation) auprès d'élèves ciblés;
- une prise de distance vis-à-vis du diagnostic médical pour se pencher davantage sur l'analyse des difficultés d'apprentissage dans un contexte donné;
- un accent mis sur la formation du personnel en emploi : une formation collective et multidisciplinaire;
- un personnel enseignant spécialisé en soutien auprès du personnel enseignant régulier;
- une préoccupation grandissante pour la qualité de l'expérience scolaire des élèves, son bien-être et la qualité de vie à l'école;
- une attention particulière à l'évaluation des dispositifs mis en œuvre pour s'assurer qu'ils soient véritablement *capacitants*, c'est-à-dire qu'ils augmentent la capacité des élèves « à convertir les ressources pédagogiques en apprentissages réels » (Verhowven, Dupriez et Orianne, 2007, p. 52).

Enfin, inclure l'élève le plus tôt possible permet d'une part d'agir de façon précoce et, d'autre part, de contribuer à l'acceptation de la différence dès la petite enfance. Pour certains, il s'agit là d'un moyen privilégié de lutter contre l'exclusion sociale et toutes ses conséquences.

3.3 TROIS ENJEUX DIGNES D'ATTENTION

Les travaux du Conseil ont permis de dégager plusieurs enjeux au regard de la prise en compte de la diversité des élèves, dans une perspective de réussite pour tous.

3.4 LE REGROUPEMENT DES ÉLÈVES SELON LEUR PROFIL SCOLAIRE

Depuis près de 50 ans, malgré tous les efforts entrepris par l'État pour accompagner et soutenir les écoles dans leurs efforts d'adaptation à la diversité des élèves (de sexe et de genre, culturelle, socioéconomique, sur le plan des apprentissages), une tension persiste entre l'ouverture de la classe ordinaire à tous les élèves et le recours à des modes d'organisation scolaire qui tentent de recréer des groupes plus homogènes. Ainsi, « À l'échelle du système, il y a en quelque sorte actuellement une école à, au moins, trois vitesses : le réseau privé, les programmes particuliers ou enrichis de l'école publique et le programme ordinaire de l'école publique » (Suraniti, 2015 cité dans CSE, 2016, p. 42). Or, le regroupement des élèves selon leur profil scolaire et socioéconomique crée des contextes moins propices à l'apprentissage au détriment des plus vulnérables. La concentration des élèves avec des besoins particuliers au sein de la classe ordinaire, l'offre de parcours de formation sélectifs, l'orientation scolaire par non-choix (sur la base de résultats scolaires) et la réduction des attentes à l'égard des élèves les plus faibles sont autant d'éléments qui génèrent des mesures de sélection scolaire négative et créent de nouveaux mécanismes d'exclusion synonymes d'expériences négatives et de souffrances à l'école.

Plusieurs des écoles visitées dans le cadre de l'élaboration de l'avis sur la prise en compte de la diversité des élèves ont mis en place des initiatives pour contrer ces mécanismes d'exclusion générés par l'école elle-même. Une vision positive de la diversité des élèves, une école mixte et inclusive et une expérience scolaire de qualité pour chaque élève sont des valeurs que les acteurs de ces écoles tentent de traduire concrètement dans leurs actions. Par exemple, en diversifiant les activités parascolaires pour répondre aux intérêts de tous les élèves plutôt qu'à l'intérieur de programmes particuliers qui diminuent la mixité scolaire, ou encore en élaborant des parcours de scolarisation personnalisés pour des élèves avec des profils exceptionnels (douance ou troubles du spectre de l'autisme).

3.5 LA MÉDICALISATION DES DIFFICULTÉS SCOLAIRES

La volonté exprimée dans les encadrements de système de s'affranchir de l'approche catégorielle peine à se concrétiser sur le terrain. Les mécanismes de repérage des élèves en difficulté et d'attribution des ressources en vigueur dans les milieux scolaires contribuent encore aujourd'hui à alimenter une approche diagnostique centrée sur l'individu et sur la notion de déficit. Or, ce type d'approche constitue plutôt un frein dans le développement d'une école inclusive compte tenu des effets qu'elle a, tant sur les élèves que sur les services. Non seulement on réduit l'élève à une identité particulière (son diagnostic), mais on risque de limiter son parcours scolaire à ce qui peut être attendu, *a priori*, de tel ou tel

type d'élèves. Le repérage précoce peut poser également problème quand on sait que la maturation des enfants est inégale d'un individu à un autre et qu'elle peut se manifester de façon non linéaire. Le fait que l'offre de services additionnels soit encore très souvent assujettie au diagnostic génère des effets non souhaités comme un délai déraisonnable avant que l'élève en difficulté puisse recevoir le service dont il a besoin. Dans ce contexte, les élèves à risque ne répondent pas aux critères d'admissibilité des services complémentaires et sont trop souvent laissés pour compte jusqu'à ce qu'ils soient en échec. Par ailleurs, on assiste au développement d'un « marché » des difficultés scolaires en dehors du réseau scolaire pour offrir des diagnostics, des services ou des traitements lorsque l'école n'est pas en mesure d'offrir les ressources. Ce marché privé qui externalise les interventions et tend à médicaliser les difficultés scolaires génère une iniquité de traitement chez les élèves selon les ressources financières dont disposent leurs parents.

Les écoles visitées dans le cadre de l'élaboration de l'avis sur la prise en compte de la diversité des élèves ont en commun une réorganisation des services éducatifs et complémentaires dans une perspective de prévention, d'intervention en classe et de soutien au personnel enseignant. Les équipes s'éloignent du modèle médical pour adopter un « modèle social du handicap ». Dans ce modèle, ce sont les interactions avec l'environnement qui placent l'individu dans une situation de handicap. Ce faisant, les équipes tendent à délaisser le diagnostic pour adopter une démarche de recherche de solution centrée sur le potentiel d'apprentissage de l'élève. Ces écoles misent particulièrement sur le travail d'équipe pour examiner les obstacles à l'apprentissage présents dans le parcours de l'élève et choisir des stratégies qui permettent d'éliminer ou de dépasser ces obstacles. L'élève y est considéré dans son ensemble (au sein d'une classe, d'une école, d'une famille, d'une communauté). Par exemple, les difficultés rencontrées en lecture peuvent donner lieu à des interventions en sous-groupes en fonction des besoins des élèves et non d'un diagnostic médical. Certaines stratégies élaborées pour une catégorie d'élèves peuvent bénéficier à l'ensemble des élèves de la classe et, par conséquent, être rendues disponibles pour tous.

3.6 LA MULTIPLICATION DES ACTEURS ET LE MORCELLEMENT DES INTERVENTIONS

Malgré une volonté sans cesse réaffirmée de favoriser la collaboration, les interactions, la concertation et le partenariat, les milieux scolaires rapportent de nombreux écueils dans l'opérationnalisation de cette intention. L'absence de périodes réservées à la collaboration dans la grille horaire du personnel, une culture professionnelle encore fortement marquée par une pratique en « solo » dite « de la porte fermée », dans bien des cas, l'absence d'un référentiel commun et l'externalisation des interventions ne favorisent pas le changement à cet égard. Ces écueils ont déjà été soulevés dans les avis antérieurs du Conseil, que ce soit celui sur les élèves avec des troubles du comportement (CSE, 2001), celui sur les services éducatifs à la petite enfance (CSE, 2012) ou encore celui sur le développement professionnel du personnel enseignant du secondaire (CSE, 2014).

Au fil des ans, on observe une multiplication des acteurs qui interviennent auprès des élèves dans le contexte scolaire. Leurs champs d'action sont plus ou moins étanches et leurs relations plus ou moins sereines. Sans concertation, les interventions multiples (souvent successives) morcellent le temps scolaire de l'élève et réduisent son temps passé en classe sans garantir une action cohérente et efficace.

Dans un tel contexte, où le nombre d'acteurs augmente et où les espaces de collaboration sont toujours aussi rares, il est difficile de faire de la réussite des élèves une responsabilité collective. Le partage d'une vision commune de la réussite dans le contexte d'un système scolaire inclusif constitue en soi un défi.

L'intention initiale de la réforme entreprise à la fin des années 90 était de rehausser le curriculum pour l'ensemble des élèves, d'avoir des attentes élevées pour chacun d'entre eux et de faire en sorte que tous et toutes puissent développer leur plein potentiel. Or, on constate aujourd'hui que certains milieux réduisent leurs attentes à l'égard d'élèves ayant des profils particuliers. Les apprenants atypiques qui ont de la difficulté dans les matières principales se trouvent très souvent orientés vers des filières moins exigeantes dès qu'ils prennent du retard dans ces apprentissages. Alors que la mission de l'école est triple : instruire, socialiser et qualifier, il n'est pas rare qu'on renonce à instruire quand l'élève présente des difficultés majeures de comportement. Si tous les élèves ne peuvent pas atteindre le même niveau de maîtrise des apprentissages, il est essentiel de conserver des attentes élevées pour chacun, notamment dans les savoirs essentiels pour mener une vie citoyenne active (ex. : niveau de littératie). Alors que les orientations ministérielles reconnaissent que la réussite éducative dépasse la réussite scolaire, peu de moyens sont proposés pour reconnaître les apprentissages au-delà des matières de base.

Dans les écoles visitées dans le cadre de l'élaboration de l'avis sur la prise en compte de la diversité des élèves, les directions d'école ont mis en place des lieux de réflexion et de collaboration multiples. Plusieurs de ces milieux ont construit et partagé une vision commune de la réussite. L'organisation des services éducatifs et complémentaires vise à concrétiser une véritable communauté éducative autour de l'élève. Cela se traduit par la mise sur pied de communautés d'apprentissage autour d'un but commun (ex. : apprentissage de la lecture, cohorte particulière, compréhension de lecture en univers social), de rencontres régulières en équipe multidisciplinaires pour partager l'information et les stratégies d'intervention, ou encore par un processus formalisé de suivi de chaque élève, tant sur le plan social que scolaire.

3.7 DES LEVIERS ET DES CHANTIERS

La fin du processus d'analyse des données collectées dans le cadre de l'élaboration de l'avis en cours permettra de documenter l'ensemble des conditions favorables selon les milieux visités. En attendant, le Conseil estime important de présenter deux leviers qui se démarquent, ainsi que deux chantiers à entreprendre si l'on veut lever certaines barrières à la concrétisation d'une réussite éducative pour tous.

3.8 DEUX LEVIERS INCONTOURNABLES

Le Conseil juge essentiel de créer un espace-temps de qualité réservé à la pratique réflexive et à la collaboration; c'est-à-dire un moment où les conditions sont propices à la réflexion collective soit, durant la journée régulière de travail et en dehors du temps de présence des élèves. Il s'agit d'un incontournable pour s'adapter à la diversité des élèves. Les acteurs ont besoin de temps commun pour réfléchir ensemble, partager leur lecture de la situation, trouver les stratégies adaptées, les expérimenter, les évaluer et les ajuster dans le meilleur intérêt de l'élève.

Il est tout aussi essentiel de soutenir la mobilisation à l'échelle de l'école qui s'appuie sur un leadership pédagogique partagé (au sein de l'équipe-école) et participatif.

3.9 DEUX CHANTIERS À ENTREPRENDRE

Les consultations menées par le Conseil auprès de milieux qui se sont mobilisés pour s'adapter à la diversité des élèves soulèvent deux écueils importants qui nécessiteront des analyses subséquentes.

D'une part, il s'agit de se pencher plus attentivement sur l'évaluation à l'école obligatoire dans une perspective d'aide à l'apprentissage et de réussite éducative pour tous les élèves. À l'heure actuelle, certaines pratiques constituent des obstacles ou sont en contradiction avec les visées inclusives de l'école, particulièrement en ce qui a trait à la sanction des études (ex. : nombre et pondération des épreuves ministérielles, processus de modération des résultats). Il s'agit là d'un élément central auquel se heurtent actuellement les milieux soucieux de mieux s'adapter à la diversité des élèves.

D'autre part, il s'agit d'examiner l'organisation scolaire du secondaire dans le but de faciliter son adaptation à la diversité des élèves. Alors que l'organisation scolaire à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire a passablement changé au cours des dernières années (ex. : travail collaboratif, décloisonnement, interdisciplinarité, co-enseignement), le Conseil constate que ce n'est pas le cas au secondaire. Plusieurs avis du Conseil portant sur l'enseignement secondaire ont, à maintes reprises, mis en lumière les contraintes que constituent certaines pratiques, organisations et structures (règles de formation des groupes, horaire-maître, etc.). Or, celles-ci ont peu changé depuis, voire pas du tout.

L'avis en cours d'élaboration permettra donc d'approfondir la réflexion sur les pratiques permettant de répondre à la diversité des besoins des jeunes dans une perspective inclusive et mettra en lumière les écueils et les leviers d'intervention qui permettront d'avancer dans cette voie. Sa diffusion est prévue au printemps 2017.

RÉFÉRENCES

Conseil supérieur de l'éducation (2001). *Les élèves en difficultés de comportement à l'école primaire : comprendre, prévenir, intervenir*, Sainte-Foy, Le Conseil, 86 p., http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/dif_comp.pdf.

Conseil supérieur de l'éducation (2010). *Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société*, Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2008-2010, Québec, Le Conseil, 164 p., http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0192.pdf.

Conseil supérieur de l'éducation (2012). *Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès, de qualité et de continuité des services*, Québec, Le Conseil, 141 p., http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0477.pdf.

Conseil supérieur de l'éducation (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*, Québec, Le Conseil, 219 p., http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0483.pdf.

Conseil supérieur de l'éducation (2016). *Remettre le cap sur l'équité*, Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016, Québec, Le Conseil, 100 p., http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0494.pdf.

Verhoeven, Marie, Vincent Dupriez, et Jean-François Orianne (2007). « Vers des politiques d'éducation "capacitantes" ? : quelques jalons en vue de l'opérationnalisation de l'approche par les capacités dans le champ éducatif », Dans Marianne Frenay et Xavier Dumay (dir.), *Un enseignement démocratique de masse : une réalité qui reste à inventer*, Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain, p. 45-62, réf. du 20 octobre 2016, http://books.openedition.org/pucl/1708.

CHAPITRE 4
PERMETTRE AU PERSONNEL ENSEIGNANT D'ACQUÉRIR SA COMPÉTENCE, DE LA DÉVELOPPER ET DE LA DÉPLOYER TOUT AU LONG DE LA CARRIÈRE

RÉDIGÉ PAR RENÉ-PIERRE TURMEL ET SUZANNE MAINVILLE

Depuis plusieurs décennies, le Québec s'inscrit dans un mouvement de professionnalisation de l'enseignement qui exprime à la fois l'existence d'une expertise propre à l'exercice de l'enseignement, un besoin de reconnaissance sociale de cette expertise par les enseignants eux-mêmes et une volonté de la faire évoluer de manière individuelle et collective.

L'intérêt du Conseil pour le développement professionnel du personnel enseignant n'est pas nouveau. Dans le cadre de plusieurs avis, le Conseil a fourni un éclairage sur la situation et proposé des voies possibles de reconnaissance et de développement de la profession enseignante (CSE, 1968; 1984; 1991; 2004; 2014). En 2004, le Conseil invoquait notamment l'importance d'assurer une relève enseignante de qualité, de soutenir le développement continu des compétences professionnelles du personnel enseignant, et ce, dès l'entrée dans la profession et de poursuivre le mouvement de professionnalisation de l'enseignement sur le plan de l'exercice et de la gestion de la profession.

Pourtant, la situation semble évoluer difficilement. En 2014, le Conseil faisait essentiellement les mêmes constatations : « Une décennie plus tard, le constat est le même […] l'enracinement d'une culture de développement professionnel au quotidien ne s'est pas encore manifesté à l'échelle du système » (CSE, 2014, p. 49).

Dans les pages qui suivent, le Conseil rappelle ainsi certains messages importants qui peuvent alimenter la réflexion en vue d'une éventuelle politique sur la réussite éducative.

4.1 LES PARAMÈTRES D'UN IDÉAL PROFESSIONNEL POUR LA PROFESSION ENSEIGNANTE

En 2004, le Conseil insistait sur l'importance de distinguer la création d'un ordre professionnel et la professionnalisation de l'enseignement afin d'éviter que la question de la création d'un ordre d'enseignement (qui est un moyen) ne fasse oublier l'importance de poursuivre le mouvement de professionnalisation de l'enseignement, à la fois pour la réussite des élèves et pour le personnel enseignant lui-même.

Pour le Conseil, les paramètres d'un certain idéal professionnel pour la profession enseignante sont les suivants :

- L'acte d'enseigner est un acte complexe et interactif qui comporte une dimension culturelle fondamentale.

- La fonction enseignante implique d'autres actes tels que : superviser des stagiaires en formation à l'enseignement; accompagner de nouveaux enseignants; enseigner à ses pairs; concevoir du matériel ou un dispositif pédagogique; coordonner un projet collectif; collaborer à la recherche en éducation, etc.
- L'ensemble des actes qui fondent la fonction enseignante doivent reposer sur un ensemble de savoirs et de savoir-faire et qu'ils doivent être encadrés par des normes professionnelles.
- L'enseignement comporte une dimension éthique fondamentale étant donné sa nature de service public et le fait qu'il s'agit d'un métier comportant des interactions humaines.
- L'enseignant doit établir des relations professionnelles avec les autres acteurs de l'éducation, basées sur la reconnaissance d'une expertise mutuelle et sur un véritable partenariat, en fonction de leurs mandats respectifs.
- L'enseignant doit être en mesure de contribuer au développement de l'institution scolaire (école, commission scolaire et ministère de l'Éducation).
- L'enseignant doit être en mesure de participer aux grands débats sociaux qui concernent l'éducation et qui contribuent à définir son mandat auprès des élèves.
- L'enseignant doit être en mesure de participer à la définition et à la gestion de toutes les mesures d'encadrement de sa profession, parce qu'il est le mieux placé pour estimer leur pertinence au regard du mandat qui lui est confié et des conditions d'exercice de sa profession (CSE, 2014, p. 11).

Les paramètres de la profession enseignante permettent donc de mettre en perspective tant l'autonomie nécessaire du personnel enseignant que l'étendue de ses responsabilités professionnelles.

4.2 LA PRISE EN CHARGE DU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL PAR LE PERSONNEL ENSEIGNANT, UNE CLÉ POUR LA VALORISATION DE LA PROFESSION ET L'ASSURANCE DE LA QUALITÉ DES SERVICES

L'enseignement est soumis à des forces de changement nombreuses et variées : les valeurs de la société évoluent, les rapports adultes-enfants sont moins stables et verticaux qu'autrefois, les technologies de la communication transforment le quotidien, le savoir croît de manière importante et est accessible par de multiples canaux qui rivalisent efficacement avec les modes scolaires de transmission, l'enfance et la jeunesse ont leur culture propre, etc. Le monde dans lequel l'école et le personnel enseignant évoluent exige des adaptations constantes. La formation initiale ne peut préparer à toutes les situations auxquelles il faudra faire face au cours de la vie professionnelle, d'où la nécessité de s'inscrire dans une démarche de développement professionnel tout au long de la carrière.

Dès 2004, le Conseil invitait les enseignants à prendre en charge leur développement professionnel continu et les conviait à exercer progressivement un véritable *empowerment*,

ou pouvoir d'agir, vis-à-vis de la gestion de la profession. Il souhaitait que soit encouragée et soutenue une plus grande marge d'autonomie professionnelle, condition essentielle à la professionnalisation de l'enseignement et à la qualité des services éducatifs offerts. En contrepartie, le Conseil rappelait que le personnel enseignant a l'obligation de témoigner de sa compétence, à la fois individuellement et collectivement (CSE, 2004).

Une décennie plus tard, le Conseil poursuivait sa réflexion en approfondissant la question du développement professionnel continu et des conditions de son déploiement dans une perspective de valorisation de l'expertise enseignante (CSE, 2014). À la suite de ces travaux, le Conseil formulait trois orientations de nature à favoriser l'engagement du personnel enseignant dans une démarche de développement professionnel.

La première orientation confie la maîtrise d'œuvre de son projet de développement professionnel à chaque enseignant, comme individu, mais aussi comme membre d'une communauté de pratique. Le Conseil invite le personnel enseignant à élaborer un projet personnel de développement professionnel fondé sur une l'analyse de sa pratique. Cela requiert la mise en place des conditions d'efficacité, dont celles qui permettent aux enseignants d'agir sur les conditions d'exercice du développement professionnel et sur la gestion de sa profession. De plus, les exigences liées à la professionnalisation de l'enseignement ont pour corollaires la reconnaissance et la valorisation de l'expertise du personnel enseignant dans toutes ses dimensions. C'est ainsi que le Conseil recommande de créer des postes qui reconnaissent cette expertise.

La deuxième orientation met en avant un soutien de première ligne offert le plus près possible du personnel enseignant. C'est pourquoi elle interpelle particulièrement la direction d'école en tant que leader pédagogique. Le Conseil juge utile d'insister sur la nécessité d'accompagner chaque direction d'école dans l'exercice de cette fonction. Le Conseil considère que, pour jouer ce rôle de leader pédagogique, il est nécessaire d'instaurer un espace-temps individuel (ou collectif) réservé à un échange sur le projet de développement professionnel.

Enfin, la troisième orientation invite tous les acteurs concernés par le développement professionnel des enseignants à mettre les résultats de celui-ci au service de la profession tout entière. Cela passe notamment par des lieux de réflexion, de réseautage, de partage des savoirs, de savoir-faire et de savoir-être, de diffusion des initiatives innovantes et de transfert des connaissances.

Les orientations évoquées ci-haut permettent de mettre en perspective les conditions pour la prise en charge du développement professionnel par le personnel enseignant afin d'améliorer la préparation et la formation continue des enseignants pour mieux répondre aux besoins des élèves dans des classes.

4.3 LA RÉFLEXION DU CONSEIL SUR LA CRÉATION D'UN ORDRE PROFESSIONNEL ENSEIGNANT

La réflexion du Conseil concernant la création d'un ordre professionnel s'est faite en parallèle avec le mouvement de professionnalisation du personnel enseignant. Le Conseil reconnaît que le mouvement de professionnalisation de l'enseignement semble mieux incarné dans les structures de formation initiale à l'enseignement que dans celles de l'exercice et de la gestion de la profession enseignante. Pour le Conseil, la profession enseignante doit cerner les paramètres de sa responsabilité professionnelle en tenant compte de son obligation de compétence et de son obligation de témoigner de sa compétence (CSE, 2004). Cette obligation concorde d'ailleurs tout à fait avec l'article 22 de la Loi sur l'instruction publique qui mentionne que l'enseignant doit « prendre des mesures appropriées qui lui permettent d'atteindre et de conserver un haut degré de compétence professionnelle » (Québec, 2016).

Dès 1984, le Conseil estimait que la création d'un organisme qui s'apparente à un ordre professionnel, mais qui serait fondé sur une participation représentative des intervenants en éducation, était nécessaire :

> […] Le Conseil n'estime pas que la corporation professionnelle est une formule miracle capable de prévenir ou de corriger toute situation. Car elle possède aussi ses limites, ses conflits d'intérêts même, et elle doit elle-même être régie par l'Office des professions. Mais le Conseil est convaincu qu'un organisme qui s'y apparenterait constituerait un fondement utile pour la confiance du public à l'endroit de la profession d'enseignant. (CSE, 1984, p. 187.)

> […] Étant donné la nature de service public de l'enseignement et le rôle important qui incombe au ministère de l'Éducation à cet égard, notamment dans la détermination des standards de qualité et le contrôle de l'accès à la profession, il serait sans doute requis de donner à l'organisme à créer un caractère original fondé sur un partage des pouvoirs et sur une participation représentative des intervenants majeurs en éducation : enseignants, parents, Ministère, milieu scolaire, milieu socioéconomique. (CSE, 1984, p. 188.)

En 2004, le Conseil, en appel à un *empowerment* progressif du personnel enseignant quant à la gestion de sa profession et au resserrement des mécanismes propres à assurer la confiance du public, mentionnait :

> Actuellement, les principaux mécanismes de gestion de la profession enseignante sont sous la responsabilité du ministère de l'Éducation et donc de l'État québécois […] (CSE, 2004, p. 70).

> La question au centre du débat actuel sur la gestion de la profession est donc de savoir s'il est toujours pertinent et légitime que la responsabilité de cette gestion revienne à l'État (CSE, 2004, p. 71).

Le Conseil estimait alors qu'un nouvel aménagement des pouvoirs était nécessaire, mais que la prise en charge de la profession enseignante par le personnel enseignant lui-même devait se faire de façon progressive :

> Le Conseil juge que la première étape à considérer est nécessairement celle de la mise en place d'un espace de débat constructif autour de la question de la gestion de la profession enseignante, pour en arriver rapidement à un plan d'action établi de façon concertée par ceux qui partagent la responsabilité de l'éducation au Québec. (CSE, 2004, p. 72.)

Pour ce faire, le Conseil recommandait au ministre de :

> […] confier à une commission indépendante le mandat de redéfinir les paramètres de la gestion de la profession enseignante, dans une perspective de professionnalisation et de valorisation. Cette commission devrait être :
>
> a) indépendante, c'est-à-dire formée de personnes qui ne sont pas liées par une obligation de représentation;
>
> b) multipartite, mais formée d'une majorité d'enseignants du préscolaire, du primaire et du secondaire (CSE, 2004, p. 72).

Dans son avis, le Conseil avait également fourni quelques précisions sur le mandat de cette commission indépendante :

> […] cette commission devrait répondre en particulier aux trois questions suivantes :
>
> 1. À quels acteurs devrait incomber la responsabilité de la gestion de la profession enseignante?
> 2. Quelle structure (association[4], comité, commission, office, régie, ordre professionnel ou autre) serait le mieux en mesure d'assumer cette fonction?
> 3. Comment passer de la situation actuelle à la situation souhaitée?
>
> Le mandat de cette commission, d'une durée d'au plus douze mois, devrait porter sur :
>
> a) La gestion des mécanismes d'encadrement de la profession enseignante :
>
> - l'élaboration et la mise à jour continues des normes professionnelles relatives à l'enseignement en tenant compte de toutes les dimensions de la profession;
> - l'agrément des programmes de formation initiale à l'enseignement;
> - la réglementation liée à l'autorisation d'enseigner et à son application;
> - les orientations de la formation continue du personnel enseignant;
> - l'élaboration et la gestion d'un code d'éthique commun;
> - les mécanismes de gestion des plaintes.

4. Le mandat et l'organisation de l'Association des enseignantes et enseignants francophones du Nouveau-Brunswick (AEFNB), par exemple, pourraient être analysés, http://www.aefnb.ca/information-sur-aefnb/.

b) L'élaboration d'un plan d'action permettant la mise en œuvre effective des recommandations issues de sa réflexion (CSE, 2004, p. 72-73).

Le Conseil était d'avis que la priorité devrait être accordée aux mécanismes qui, dans l'avis de l'Office des professions du Québec (OPQ, 2002), sont considérés comme les plus faibles :

- la question du caractère permanent de l'autorisation d'enseigner;
- l'évaluation du personnel enseignant;
- la surveillance disciplinaire (afin de resserrer les mécanismes d'enquête et d'augmenter la crédibilité de ce processus, tant pour le public que pour le professionnel).

La question de la création d'un ordre professionnel pour le personnel enseignant n'a pas fait l'objet de nouvelles demandes auprès de l'Office des professions et aucun lieu de réflexion collective sur cette question n'a été institué officiellement.

En matière de protection du public, des changements ont toutefois été apportés à la Loi sur l'instruction publique en 2009 pour introduire la fonction de Protecteur de l'élève, un nouveau recours à la disposition d'un élève majeur et des parents d'un élève mineur lorsqu'ils sont insatisfaits de la qualité des services offerts à l'élève ou d'une décision prise à son égard. Il s'agit de la procédure d'examen des plaintes visant les services offerts par une école, un centre ou une commission scolaire (MEES, 2016a).

4.4 LA MOBILISATION DES CONNAISSANCES ISSUES DE LA RECHERCHE ET LA VALEUR AJOUTÉE D'UN ÉVENTUEL ORGANISME VOUÉ AU TRANSFERT DES CONNAISSANCES

Le développement professionnel du personnel enseignant se réalise également au moyen de l'utilisation de résultats de recherche ou par la participation à des activités de recherche-action. Dans ses travaux, le Conseil a toujours favorisé le rapprochement entre la recherche et la pratique enseignante, mais dans une perspective de dialogue et de respect du jugement professionnel du personnel enseignant.

4.5 LA MOBILISATION DES CONNAISSANCES ISSUES DE LA RECHERCHE EN ÉDUCATION : UN PARTENARIAT RECHERCHE-PRATIQUE À RENFORCER

Le principal défi du transfert des connaissances issues de la recherche est de rejoindre le cœur de la classe en s'incorporant à la pratique enseignante quotidienne. Par exemple, l'évaluation de la *Stratégie Agir Autrement* déployée entre 2002 et 2008 a effectivement montré que, malgré les investissements et les actions menées au fil du temps, les pratiques éducatives en classe n'avaient pas changé :

> La Stratégie a conduit à une amélioration significative, mais partielle du potentiel éducatif : des effets positifs ont notamment été observés dans plusieurs écoles à l'endroit du climat

> scolaire, du soutien offert aux élèves en difficulté, de la violence et des comportements perturbateurs, ainsi que sur la collaboration école-familles. Néanmoins, aucun changement n'a été détecté à l'endroit des pratiques éducatives en classe. La majorité des changements de pratiques sont ainsi demeurés périphériques à la classe. (Janosz, 2010, p. 1.)

L'utilisation de la recherche dans les milieux scolaires implique que les enseignants aient accès à une information de qualité sous une forme qui leur soit accessible (le transfert des connaissances). Mais l'accès à l'information n'est pas suffisant. Les enseignants doivent s'approprier ces connaissances nouvelles de manière à les incorporer à leurs pratiques quotidiennes. Le réel défi réside donc dans la mobilisation de ces connaissances dans la pratique. Dans cet esprit, le soutien au personnel enseignant va au-delà de la seule information et implique un accompagnement plus soutenu. Dès lors, cette question interpelle de manière particulière la question du développement professionnel du personnel enseignant.

Le Conseil a traité de l'importance d'un rapprochement entre la recherche et la pratique, de même que de l'accompagnement du personnel enseignant dans son *Rapport annuel 2004-2005 sur l'état et les besoins de l'éducation* (CSE, 2006). Dans ce rapport, le Conseil soutenait que les chercheurs en éducation doivent s'ouvrir davantage au monde de la pratique, et associer plus étroitement les praticiens à leurs activités de recherche et que les praticiens doivent adhérer à une culture de la recherche en éducation et intégrer cette dimension à leurs interventions.

Pour que ce soit possible, la diffusion des savoirs issus de la recherche est nécessaire, mais « il faut que les enseignants puissent compter sur un accompagnement et un soutien adéquats et constants de la part des établissements d'enseignement, des professionnels de l'éducation et de leurs collègues » (CSE, 2006, p. 94).

> Le Conseil estime que les besoins sont pressants chez une large majorité d'enseignants, que ce soit sur le plan de l'accès à la recherche, de son appropriation ou de son utilisation en vue de l'introduction de nouvelles pratiques. (CSE, 2006, p. 94.)

L'appropriation des connaissances issues de la recherche et sa mobilisation dans la pratique interpellent de manière particulière la question de la formation initiale, mais surtout de la formation continue du personnel enseignant. L'avis du Conseil sur le développement professionnel du personnel enseignant en 2014 propose des orientations qui mettent en lumière les conditions nécessaires à la mise en œuvre de projets de développement professionnel qui prennent en considération le fait que chaque enseignant est maître d'œuvre de son développement professionnel à la fois sur le plan individuel et sur le plan collectif. L'avis souligne, entre autres, l'importance de collectiviser les résultats du développement professionnel pour contribuer concrètement à l'enrichissement de la profession et à l'efficacité professionnelle à l'échelle du système. Cela nécessite de disposer de lieux de réflexion sur le développement professionnel du personnel enseignant à tous les niveaux décisionnels, de consigner les pratiques et de les rendre publiques en vue d'enrichir la profession enseignante et de contribuer à la culture professionnelle.

4.6 LA VALEUR AJOUTÉE D'UN ORGANISME VOUÉ À LA MISE EN VALEUR ET AU TRANSFERT DE CONNAISSANCES DANS LE MILIEU DE L'ÉDUCATION

En 2014, le Conseil avait appelé à une mise en commun des dispositifs (portail ou autres) permettant au personnel enseignant de repérer plus facilement les ressources nécessaires à son développement professionnel, notamment les résultats de la recherche en éducation, et à favoriser davantage le réseautage entre les milieux de pratique et les milieux de recherche. Actuellement, le transfert et la mobilisation des connaissances issues de la recherche en éducation se développent et se réalisent à travers diverses voies.

Par exemple, le MEES finance des programmes de recherche en éducation depuis le début des années 2000. Ces programmes de recherche ont été créés dans le but de répondre aux besoins de connaissances scientifiques du Ministère et de ses partenaires dans certains domaines particuliers.

Ces programmes de recherche sont mis en œuvre avec le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC) :

- Programme de recherche et de persévérance scolaires (PRPRS) depuis 2002.
- Programme de recherche sur l'écriture (PRE) devenu le Programme de recherche sur l'écriture et la lecture (PREL), depuis 2006.

Chacune des recherches financées par ces programmes se termine par la tenue d'une activité obligatoire de transfert de connaissances. Cette activité est publique et accessible en Webdiffusion. Les rapports de recherche complets sont diffusés à partir du site Web du FRQSC.

Le site Web du MEES présente un résumé des résultats de recherche et plusieurs productions de transfert de connaissances destinées au personnel scolaire (capsules, bulletins, Info-transfert, etc.) (MEES, 2016b). Le MEES a financé une revue de la littérature publiée en 2008 qui présente les déterminants permettant de favoriser le transfert des connaissances en éducation (Landry et autres, 2008) ainsi que trois symposiums sur le transfert de connaissances issues de la recherche en éducation (MEES, 2016c). Ces symposiums ont regroupé des acteurs du Ministère, des universités et des commissions scolaires et ont permis de poursuivre la réflexion sur la question du transfert et de la mobilisation des connaissances issues de la recherche.

Le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) réalise également de nombreuses activités et publications en matière de transfert de connaissances issues de la recherche. Le CTREQ est un organisme de liaison et de transfert en innovation sociale (OLTIS) financé notamment par le MEES et le ministère de l'Économie, de la Science et de l'Innovation (MESI). Il est l'auteur de nombreuses productions, notamment un « référentiel d'agir compétent » (CTREQ, 2015), élaborées pour soutenir les actions et les prises de décision des acteurs par l'utilisation des connaissances validées.

Le Réseau PÉRISCOPE (Plateforme Échange, Recherche et Intervention sur la SCOlarité : PErsévérance et réussite) est financé par le FRQSC (2015-2020) grâce à l'appui de la Fondation Antoine-Turmel et du MEES. Périscope vise le croisement des perspectives de recherche et d'intervention en matière de scolarité, de persévérance et de réussite scolaires et veut encourager davantage de synergie entre les acteurs (élève/étudiant et enseignant, administrateur scolaire, agent de liaison, parent, professionnel, bénévole, chercheur). Il regroupe actuellement près de 75 chercheurs et collaborateurs (PÉRISCOPE, 2016).

Le Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité (CIPCD) créé en 2012 par la commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, 2016) a pour objectif de rapprocher la pratique pédagogique de la recherche en lien avec les problématiques portant sur la diversité culturelle. Plusieurs chercheurs sont associés aux divers groupes de travail créés.

Ces quelques exemples montrent que la préoccupation du transfert et de la mobilisation des connaissances issues de la recherche est forte dans les milieux scolaires. Mais est-ce suffisant, suffisamment connu et, surtout, coordonné de manière à rejoindre tous les milieux scolaires? Comment assurer, dans chacune des écoles du Québec, une mobilisation optimale des résultats de la recherche en éducation, dans une perspective de développement professionnel continue, et dans le respect de la responsabilité et des obligations professionnelles du personnel enseignant?

4.7 LES DONNÉES DITES « PROBANTES » EN ÉDUCATION, QUELQUES PRÉCAUTIONS NÉCESSAIRES

Dans le domaine de l'éducation, les cas de données probantes unanimes indiquant une voie unique à adopter sont rares. Qui plus est, même lorsque les conclusions de la recherche sont convergentes, elles ne se traduisent pas d'entrée de jeu en politique publique ou en pratique enseignante. Ainsi, c'est une chose de savoir que l'intervention précoce prévient le décrochage scolaire, c'en est une autre de cibler le type d'action gouvernementale ou d'action pédagogique le mieux à même d'assurer d'améliorer la réussite scolaire.

Par ailleurs, l'évolution du système d'éducation ne peut reposer exclusivement sur le résultat de la recherche scientifique. L'éducation constitue un véhicule permettant l'élaboration et le déploiement d'un projet de société beaucoup plus vaste, faisant appel à des valeurs et à des choix sociaux. Ainsi, l'éducation n'est pas neutre, elle est le reflet de valeurs, de convictions et de choix collectifs.

Derrière la question de l'utilisation de données probantes se dessine également un important enjeu sur l'apport respectif de la science, des savoirs d'expérience des acteurs et des préoccupations des citoyens à la construction de politiques publiques. En cette matière, il y a un équilibre à préserver pour éviter que la décision politique soit guidée par un seul type de considération. La science n'est pas sans faille et, bien qu'elle permette des

avancées incontestables dans certaines matières, s'en remettre uniquement aux experts comporte des risques réels.

En matière de pratiques pédagogiques, l'enjeu concerne la possibilité d'exercice du jugement professionnel de l'enseignant et la pluralité des lectures possibles des enjeux éducatifs. Plusieurs perspectives de recherche peuvent offrir une lecture différente, mais néanmoins pertinente des enjeux et des pratiques pédagogiques porteuses. Une perspective unique risquerait de restreindre l'accès à la diversité de la recherche dans le domaine de l'éducation et de limiter la possibilité d'un dialogue constructif entre les expertises à la fois des chercheurs et des praticiens en éducation. Les enseignants exercent une profession dont la complexité est reconnue et qui nécessite l'exercice d'un jugement professionnel en contexte (MEQ, 2001).

Certes, il y a parfois lieu de déplorer l'utilisation de pratiques pédagogiques qui vont à l'encontre des connaissances issues de la recherche. De même, il est juste de soutenir que certaines décisions politiques ou certaines pratiques enseignantes pourraient s'appuyer de façon plus significative sur l'apport des connaissances issues de la recherche. Mais les données, à elles seules, ne suffisent pas. Les résultats de recherche constituent une source d'information fiable, nécessaire, mais souvent insuffisante pour alimenter la prise de décision politique ou le jugement professionnel du personnel enseignant.

4.8 QUE RETENIR POUR L'ÉLABORATION DE LA POLITIQUE SUR LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE?

La réflexion sur le développement professionnel continu du personnel scolaire montre la nécessité de trouver des leviers pour favoriser la mise en place d'espaces-temps permettant le déploiement de projets de développement professionnel individuels et collectifs qui puissent s'appuyer à la fois sur les savoirs d'expérience et sur les savoirs issus de la recherche. Il s'agit donc d'abord de créer les conditions favorables pour que le développement professionnel individuel et collectif s'inscrive dans le quotidien de la pratique enseignante : le climat (environnement favorable à la collaboration, au partage entre pairs), un processus formalisé et accompagné d'expression de la demande par la direction d'école et un espace-temps réservé à la collaboration (CSE, 2014).

Par ailleurs, l'idée d'un organisme voué au transfert des connaissances pourrait être porteuse dans la mesure où :

a) On ne fait pas que transmettre de l'information vers les milieux scolaires, mais qu'on assure l'accompagnement des équipes enseignantes dans leur appropriation des connaissances issues de la recherche (la mobilisation), et ce, dans le respect de leur savoir d'expérience et de leur jugement professionnel.

b) On prend en considération l'expertise existante en matière de transfert et de mobilisation des connaissances.

c) On assure la mise en place d'une offre de services de qualité, adaptée aux besoins et accessible à tous les enseignants, sur l'ensemble du territoire québécois.

L'importance de poursuivre le mouvement de professionnalisation de l'enseignement notamment apparaît toujours d'actualité, mais il faut examiner l'organisation de la profession entre autres sur le plan de la gestion de la profession enseignante et resserrer certains mécanismes propres à assurer la confiance du public.

Dans cette perspective, la création d'ordres professionnels pour soutenir le développement et consolider l'expertise des différentes professions liées à l'enseignement et à la pédagogie exige une réflexion préalable. Actuellement, les principaux mécanismes de gestion de la profession enseignante sont sous la responsabilité du ministère. La question au centre du débat actuel sur la gestion de la profession est donc de savoir s'il est toujours pertinent et légitime que la responsabilité de cette gestion revienne à l'État.

Finalement, les connaissances issues de la recherche doivent être partie intégrante des stratégies de développement professionnel continu déployées par le personnel enseignant. L'enjeu principal est de favoriser le transfert et la mobilisation des connaissances scientifiques par les acteurs de l'éducation pour le soutien à l'action en classe (accompagnement plus que contrôle). Cela permettrait de mieux cerner l'arrimage d'un projet d'organisme voué à la mise en valeur et au transfert des connaissances dans le milieu de l'éducation et de sa portée, entre autres, quant à l'espace d'autonomie des enseignants et le leadership pédagogique des directions d'écoles, des responsabilités professionnelles toutes deux inscrites dans la Loi sur l'instruction publique. Par ailleurs, la question de la responsabilité du transfert et de la mobilisation des connaissances pourrait être examinée, tant au regard de la tâche du personnel scolaire que de celle des chercheurs universitaires, pour lesquels le travail terrain auprès du personnel scolaire est peu reconnu.

RÉFÉRENCES

Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (2015). *Un référentiel d'agir compétent à l'intégration des connaissances favorables à la réussite éducative des jeunes du Québec. Cadre de référence à l'intention de la triade ou de l'équipe responsable de l'implantation*, réf. du 14 novembre 2016, http://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2016/04/CTREQ-Référentiel-dagir-compétent-Document-complet-AVRIL2016.pdf.

Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (2000). *Pour une nouvelle culture de formation continue en enseignement : avis du Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant*, Québec, Ministère de l'Éducation, Le Comité, 73 p.

Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (2014). *Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité*, réf. du 20 octobre 2016, http://www.cipcd.ca/a-propos/.

Conseil supérieur de l'éducation (1968). *L'enseignant face à l'évolution sociale et scolaire : rapport 1965-1966, 1966-1967,* Sainte-Foy, Le Conseil, 389 p.

Conseil supérieur de l'éducation (1984). *La condition enseignante*, Sainte-Foy, Le Conseil, 219 p., http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/Condition%20enseignante-1984.pdf.

Conseil supérieur de l'éducation (1991). *La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social,* Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation, Sainte-Foy, Le Conseil, 57 p., http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/RapportsAnnuel/ra90-91.pdf.

Conseil supérieur de l'éducation (2004). *Un nouveau souffle pour la profession enseignante*, Sainte-Foy, Le Conseil, 124 p., http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/50-0446.pdf.

Conseil supérieur de l'éducation (2006). *Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation : une clé pour la réussite,* Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 2004-2005, Sainte-Foy, Le Conseil, 109 p., http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0182.pdf.

Conseil supérieur de l'éducation (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*, Québec, Le Conseil, 219 p., http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0483.pdf.

Fonds de recherche du Québec, Société et culture (2016). *Rapports de recherche*, réf. du 20 octobre 2016, http://www.frqsc.gouv.qc.ca/fr/partenariat/rapports-de-recherche?field=5&researcher_name=&year=0&institution=0&partner=0&proposition=0&volets=0&submit=Rechercher.

Janosz, Michel (2010). *Aller plus loin, ensemble : évaluation de la stratégie d'intervention Agir autrement : synthèse du rapport final*, Montréal, Groupe de recherche sur les environnements scolaires, Université de Montréal, 94 p., réf. du 25 octobre 2016, http://www.gres-umontreal.ca/download/rapport_fr-4mo.pdf.

Landry, Réjean, Nizar Becheikh, Nabil Amara, Saliha Ziam, Othman Idrissi, et Yan Castonguay (2008). *La recherche, comment s'y retrouver? : revue systématique des écrits sur le transfert de connaissances en éducation*, Québec, ministère de l'Éducation. 47 p., réf. du 25 octobre 2016, http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/LaRechercheCommentSYRetrouver.pdf.

Ministère de l'Éducation (1999). *Orientations pour la formation continue du personnel enseignant : choisir plutôt que subir le changement,* Québec, Le Ministère, Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire, 20 p.

Ministère de l'Éducation (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*, Québec, Le Ministère, 253 p.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2016a). *Plaintes visant les services offerts par une école, un centre ou une commission scolaire*, réf. du 20 octobre 2016, http://www.education.gouv.qc.ca/le-ministere/plaintes/plaintes-visant-un-organisme-du-reseau/.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2016b). *Valorisation des résultats de recherche*, réf. du 20 octobre 2016, http://www.education.gouv.qc.ca/references/recherches/valorisation-des-resultats-de-recherche/.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2016c). *Bons coups en éducation*, réf. du 20 octobre 2016, http://www.education.gouv.qc.ca/bons-coups-en-education/.

Office des professions du Québec (2002). *Avis de l'Office des professions du Québec sur l'opportunité de constituer un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants*, Québec, L'Office, 88 p.

PÉRISCOPE (Plateforme Échange, Recherche et Intervention sur la SCOlarité : Persévérance Et Réussite) (2016). Réf. du 20 octobre 2016, http://periscope-r.quebec/fr.

Québec (2016). *Loi sur l'instruction publique : RLRQ, chapitre I-13.3*, Québec, Éditeur officiel du Québec, à jour au 1er octobre 2016, réf. du 20 octobre 2016, http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/I-13.3.

CHAPITRE 5
SOUTENIR LA DEMANDE ÉDUCATIVE ET DÉVELOPPER LES OCCASIONS D'APPRENDRE TOUT AU LONG ET AU LARGE DE LA VIE

RÉDIGÉ PAR MAXIME STEVE BÉGIN

La dernière idée-force que met en avant le Conseil concerne plus précisément l'éducation des adultes et découle d'un constat simple : le besoin d'apprendre ne s'éteint pas au terme d'un parcours de scolarisation plus ou moins long, qu'il ait permis à la personne d'obtenir une sanction reconnue par la société ou non, au contraire. Ce besoin est d'ailleurs à la base du droit à l'éducation pour les adultes. Il fonde le concept d'éducation tout au long de la vie promu notamment par l'UNESCO puisqu'à l'âge adulte, des besoins et des intérêts variés requérant des apprentissages continuent à se manifester, que ce soit de façon explicite ou non. La réussite éducative doit donc être envisagée comme une question centrale à tous les âges.

5.1 FAVORISER LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE POUR LES ADULTES EN METTANT EN ŒUVRE UNE VISION LARGE DE L'ÉDUCATION

La notion de réussite éducative a une résonnance quelque peu différente pour les adultes. En effet, elle est en lien étroit avec la réalisation de soi et d'un projet personnel requérant un parcours éducatif (Talbot, 2009, p. 1). Les objectifs des individus, qui sont à la base de leurs demandes éducatives[5], sont très diversifiés (ex. : changer de carrière; apprendre une deuxième langue pour voyager; se perfectionner en emploi; défendre ses droits; mieux soutenir ses enfants à l'école; se requalifier pour l'emploi; pouvoir interagir dans la langue de sa société d'accueil; acquérir des connaissances en histoire; acquérir des compétences en arts; se sortir de la pauvreté; prendre en charge sa santé). Aussi, pour les adultes, la réussite éducative devrait être envisagée en fonction de la conception que la personne apprenante a de sa propre réussite – qu'elle fasse appel à un parcours scolaire et à sa complétion ou non. Les objectifs de l'adulte apprenant peuvent également évoluer dans le temps, suivant sa trajectoire de vie, ce qui amène une évolution des termes de sa réussite éducative.

Cette vision de la réussite éducative amène le Conseil à envisager la politique proposée comme un outil possible de déploiement de l'éducation des adultes en réponse à ce droit fondamental. Son exercice contribue au bien-être et au développement du pouvoir d'agir des individus, mais participe aussi à l'essor des collectivités et de la société. En outre, comme le constatait la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue « [la] capacité des individus d'accéder au savoir et d'apprendre tout au long de

5. Il faut toutefois prendre en considération que « [la] demande éducative est certes une expression des besoins individuels, mais elle est aussi une production sociale […] » (CSE, 2006, p. 26).

leur vie est une des conditions du développement culturel, social et économique » (Gouvernement du Québec, 2002, p. 1). L'éducation des adultes constitue également un des moyens à mettre en œuvre pour lutter contre la pauvreté et l'exclusion sociale (CSE, 2016b). En effet, le maintien et l'accroissement de ses connaissances et de ses compétences par un individu constituent aujourd'hui des conditions d'insertion sociale et professionnelle ou, au contraire, des facteurs d'exclusion et de discrimination systémique (Institut de coopération pour l'éducation des adultes, 2016, p. 4).

L'éducation : un droit pour tous

La Déclaration universelle des droits de l'homme (article 26) reconnaît le droit à l'éducation à toute personne, dont les adultes, ce qu'a fait également le Québec par son adhésion au Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (PIDESC) en 1976 (CSE, 2016a, p. 24). Plus récemment, les États membres de l'UNESCO ont adopté la Recommandation sur l'apprentissage et l'éducation des adultes, qui vient en quelque sorte actualiser et préciser les termes du droit à l'éducation pour les adultes et les paramètres de sa concrétisation (UNESCO, 2015). La vision soutenue par l'UNESCO et votée par ses États membres établit des objectifs pour l'apprentissage et l'éducation des adultes, lesquels comportent une vision large de l'apport de l'éducation pour ces personnes (UNESCO, 2015, p. 15-16). L'exercice du droit à l'éducation pour les adultes appelle donc le développement et le déploiement d'une éducation qui touche à toutes les sphères de la vie, une vision à laquelle le Conseil souscrit.

Il semble pourtant qu'une vision de l'éducation qui permette l'exercice de ce droit pour les adultes soit souvent omise ou compromise dans les orientations des divers gouvernements. On constate dans ces cas que la composante « éducation des adultes » de l'apprentissage tout au long de la vie est réduite à certains de ses aspects, notamment à ceux liés au rôle de travailleur, comme en témoigne par exemple l'accent mis sur l'adéquation formation-emploi au Québec. La mise en œuvre du droit à l'éducation pour les adultes demeure un défi important même derrière la bannière de l'éducation tout au long de la vie.

Devant ce défi, élaborer et mettre en œuvre une vision large de l'éducation dans le cadre d'une politique de la réussite éducative constituerait une voie porteuse pour soutenir le développement social, culturel et économique des personnes, des collectivités et de la société, mais aussi pour permettre aux adultes de recevoir l'éducation qui leur revient de droit et d'atteindre la réussite éducative. Le Conseil estime donc essentiel de concrétiser une perspective d'éducation tout au long et au large de la vie.

Ce que le Conseil entend par une perspective d'éducation tout au long et au large de la vie

Une éducation tout au long et au large de la vie est axée non seulement sur la multitude des processus par lesquels elle est possible – ce qui permet de tenir compte de voies, de modes et de lieux éducatifs autres que ceux de la formation formelle –, mais également sur la pluralité des besoins, des aspirations et des situations auxquels une réponse éducative peut être apportée, et ce, à tous les âges. Une telle conception de l'éducation a l'avantage de rendre légitimes, dans une perspective de développement global de la société et des personnes, tout un ensemble de propositions éducatives – qui deviennent alors complémentaires les unes des autres – et de besoins traditionnellement peu pris en compte par l'éducation formelle. La récente recommandation de l'UNESCO sur l'apprentissage et l'éducation des adultes (UNESCO, 2015) en épouse les principes.

Le concept voisin d'éducation permanente a également influencé les travaux de la Commission Parent et mené à la création d'une direction à ce titre au ministère de l'Éducation à la fin des années 60 (CSE, 2016a, p. 15).

Cette proposition amène à concevoir l'éducation des jeunes et des adultes en continuité (CSE, 2016a, p. 14) : si elle invite notamment à offrir aux jeunes une formation de base qui leur permette de s'outiller pour poursuivre leurs apprentissages de façon autonome après la période de fréquentation scolaire obligatoire, elle suggère aussi le déploiement d'un système éducatif favorisant les apprentissages en lien avec les projets des personnes de tous âges.

Placée comme principe organisateur d'une politique visant à soutenir la réussite éducative de chacun, une perspective d'éducation tout au long et au large de la vie appelle donc le déploiement d'un système éducatif qui, d'une part, suscite et soutienne la demande éducative de ces personnes et, d'autre part, se concrétise par des occasions d'apprentissage multiples ayant du sens pour elles. Ces deux dimensions, étroitement liées, sont explorées dans différents avis du Conseil.

La première dimension repose sur la mise en place de moyens visant à favoriser la demande éducative afin qu'elle soit explicitée et à soutenir la personne dans la démarche d'apprentissage sur laquelle elle débouche (CSE, 2006; 2016a). Favoriser l'expression de cette demande suppose des interventions bien en amont de l'action éducative proprement dite. Une fois engagé dans un processus d'expression de la demande, le soutien devient essentiel puisqu'il permet notamment à l'adulte de préciser son projet et, ainsi, de définir les pourtours de sa réussite et les parcours éducatifs possibles.

La seconde dimension exposée soulève quant à elle les questions de l'existence de ces parcours éducatifs et des possibilités d'y accéder. Aussi, le système éducatif, constitué de

ses composantes formelles, non formelles et informelles[6], doit offrir différents moyens pensés en complémentarité pour répondre aux besoins et aspirations des citoyens relatifs à l'acquisition de connaissances ou de compétences nouvelles. Les occasions d'apprentissage doivent se matérialiser dans différents lieux significatifs. Elles doivent se traduire par une multitude de modes d'apprentissage déployés autant par des milieux institutionnel (ex. : centres d'éducation des adultes, cégeps et universités) que non institutionnels (ex. : organismes d'action communautaires autonomes et formation en entreprise). Une participation des adultes à des parcours éducatifs ainsi favorisée serait de nature à réduire les obstacles et à susciter de nouvelles demandes éducatives de la part de ces personnes (CSE, 2006, p. 26).

En somme, pour le Conseil, la réussite éducative à l'âge adulte repose sur le soutien à l'expression de la demande éducative ainsi que sur le développement d'occasions d'apprendre tout au long et au large de la vie. La multiplication des occasions d'apprentissage permettrait également de prendre en considération la question de la déperdition des compétences au fil du temps. Ses deux plus récents avis concernant l'éducation des adultes s'inscrivent dans cette ligne de pensée.

5.2 CONCRÉTISER UNE PERSPECTIVE D'ÉDUCATION TOUT AU LONG ET AU LARGE DE LA VIE EN REDÉPLOYANT L'ÉDUCATION POPULAIRE

L'éducation populaire a joué des rôles fondamentaux à différents moments de l'histoire du Québec comme voie d'éducation des adultes[7]. Elle représente encore aujourd'hui, pour plusieurs milliers de personnes, une voie éducative déterminante permettant de composer avec les défis de la vie adulte, tout en constituant une source d'innovation et de changement social, entre autres comme soutien à l'action collective de nombreux mouvements sociaux. Elle est associée à différentes appellations et démarches (ex. : alphabétisation populaire; santé communautaire; action collective; formation syndicale; éducation à la coopération; luttes sociales; mouvements sociaux; groupes

6. **Les pratiques d'éducation formelle** sont considérées comme des activités généralement organisées dans un cadre scolaire, qui ont pour caractéristiques d'être structurées par un curriculum et de mener à un diplôme ou à un certificat reconnu par la société.

   L'apprentissage non formel désigne des activités de formation structurées, souvent données dans un cadre non scolaire, qui ne mènent généralement pas à l'obtention d'une attestation reconnue par la société.

   Les pratiques d'apprentissage informel désignent les apprentissages faits dans des environnements divers, sans reconnaissance officielle directe, ni planification externe (par un formateur, par exemple), ni caractère structuré. (CSE, 2016a, p. 14 pour une description plus détaillée).

7. Avant les années 1960, l'éducation populaire occupait une place prédominante en éducation des adultes, notamment par l'action des Églises. Elle a aussi joué un rôle important dans le passage de la société québécoise à la modernité par sa contribution à l'effort d'accroissement du niveau général d'éducation de la population québécoise. Le ministère de l'Éducation l'a d'ailleurs mise à contribution dès le milieu des années 1960 à ce titre.

d'entraide; groupes de discussion; universités populaires). En outre, elle fournit également à l'action publique un apport important (ex. : lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale; mobilisations contre les agressions et la violence sexuelles; protection de l'environnement, prévention et prise en charge de la santé).

Pourtant, l'éducation populaire donne présentement l'impression d'être « sortie de l'écran radar ». En effet, les travaux menés par le Conseil (CSE, 2016a) suggèrent que l'éducation populaire est peu connue et, conséquemment, qu'elle suscite aujourd'hui un faible intérêt, notamment auprès du MEES. En témoigne la place marginale qui lui a été accordée dans la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue (Gouvernement du Québec, 2002). L'UNESCO, dans une recommandation que ses États membres ont adoptée en novembre 2015, fait pourtant de l'éducation populaire l'un des trois piliers de l'apprentissage et de l'éducation des adultes et un important véhicule de l'éducation à la citoyenneté active (UNESCO, 2015). Cette recommandation, maintenant en vigueur, engage à la fois le Canada et le Québec.

C'est donc dans la perspective d'offrir une réponse éducative légitime et plus large aux besoins des adultes que le Conseil s'est intéressé à l'éducation populaire. L'objectif général des travaux entrepris était de mieux comprendre, de mettre en lumière et de promouvoir le champ de l'éducation populaire comme ensemble de pratiques éducatives légitimes au Québec. Ces travaux ont amené le Conseil à formuler des propositions afin de permettre à l'éducation populaire de mieux jouer son rôle auprès des citoyennes et des citoyens du Québec et de contribuer à concrétiser une perspective d'éducation tout au long et au large de la vie.

5.3 CE QU'EST L'ÉDUCATION POPULAIRE AUJOURD'HUI AU QUÉBEC

Dans son avis (CSE, 2016a), le Conseil constate que la connaissance actuelle de ce champ est imparfaite, voire confuse. Les usages du concept d'éducation populaire sont nombreux et ne renvoient pas tous au même sens.

Le Conseil a documenté ce qu'est actuellement l'éducation populaire au Québec et a ainsi relevé différents éléments quant à sa nature (ex. : son caractère structuré; les personnes qu'elle rejoint; le projet d'équité éducative qu'elle porte; ses objectifs de développement du pouvoir d'agir et sa dimension collective) et à ses caractéristiques (ex. : son accessibilité; la diversité des moyens pédagogiques utilisés; la place qu'elle accorde à l'adulte comme agent de ses propres apprentissages et de ceux du groupe; la variété des thèmes qu'elle permet d'aborder; sa flexibilité et un caractère souvent novateur sur le plan andragogique).

Les travaux du Conseil l'ont amené à proposer une définition opérationnelle[8] de l'éducation populaire.

La définition de l'éducation populaire formulée par le Conseil

L'éducation populaire est un processus d'apprentissage interactif et collectif pouvant prendre diverses formes en réponse à des besoins variés ancrés dans différentes sphères de la vie adulte. Elle permet à des acteurs sociaux individuels ou collectifs de développer leur capacité à agir de façon autonome, à faire respecter leurs droits, à exercer les rôles qu'ils se donnent, à assurer leur propre développement et à participer à celui de leurs milieux de vie.

Pour permettre une compréhension plus concrète et illustrer la diversité des acteurs, l'avis rapporte quelques exemples de démarches d'éducation populaire, dont ceux-ci :

- une démarche de revendication menée par des personnes en alphabétisation populaire pour l'obtention d'un tarif alpha dans le transport en commun (CSE, 2016a, p. 76-77);
- la mobilisation citoyenne autour d'une question environnementale (CSE, 2016a, p. 80-82);
- une action éducative de groupes d'entraide pour mieux vivre avec un problème de santé chronique (CSE, 2016a, p. 74).

De telles pratiques sont souvent mises en place en réponse à des enjeux sociaux importants (ex. : pauvreté; défense des droits; appropriation des technologies de l'information et de la communication et démocratisation de leur accès; changements climatiques et environnement) et permettent de répondre à des besoins qui peuvent se manifester à différents moments de la vie adulte (ex. : littératie financière; compétences parentales; prise en charge de sa propre santé ou de celle des siens; alphabétisation; saines habitudes de vie et habiletés communicationnelles).

Bien que les milieux qui adoptent des pratiques d'éducation populaire soient très diversifiés, le Conseil a néanmoins examiné un certain nombre d'acteurs significatifs. Du côté du milieu institutionnel, il s'est intéressé aux pratiques des commissions scolaires et à leur encadrement propre. Dans le milieu non institutionnel, il a examiné les pratiques du mouvement d'action communautaire autonome, qui adhère notamment à l'approche d'éducation populaire autonome, et du milieu syndical, qui met en avant comme forme particulière la formation syndicale. Il a par ailleurs exploré des pratiques d'autres acteurs qui viennent en soutien aux pratiques d'éducation populaire de ces milieux. C'est notamment le cas des cégeps et des universités, dont certaines unités produisent des

8. Cette définition se veut opérationnelle et non conceptuelle en ce qu'elle vise à mettre en lumière le mode de fonctionnement et les objectifs de l'éducation populaire. Elle permet également de dégager une lecture de l'éducation populaire axée sur les points communs des pratiques adoptées dans les différents milieux, et qui en facilite la compréhension pour des personnes peu familières avec ce champ éducatif.

connaissances, souvent avec les participants des démarches d'éducation populaire. Le soutien offert (ex. : par des cégeps, des universités et des organismes communautaires autonomes de formation) se décline aussi en termes de formation du personnel d'animation et d'intervention des organisations engagées dans l'éducation populaire.

Cet examen des pratiques d'éducation populaire permet de la mettre en lumière comme voie éducative disponible pour les adultes. Elle leur permet d'aborder une multitude de questions importantes et qui débordent de la seule sphère de l'emploi. L'éducation populaire constitue aussi un véhicule éducatif particulièrement bien adapté aux personnes vivant des situations de vulnérabilité ou d'exclusion (économique, sociale, culturelle, etc.). À ce titre, elle agit comme une mesure d'équité éducative ouvrant des possibilités d'apprentissage à certaines personnes qui ne peuvent ou ne veulent pas entreprendre un parcours de formation formelle, mais dont les parcours d'apprentissage favorisent l'atteinte de leur réussite éducative.

5.4 L'APPORT DE L'ÉDUCATION POPULAIRE

L'éducation populaire est un moyen de premier plan qui permet à certains adultes de répondre à des besoins liés à leur pouvoir d'agir individuellement et collectivement dans la société. Ce champ permet donc d'assurer une réponse plus large à leurs besoins éducatifs et, du coup, de favoriser leur réussite éducative.

L'avis du Conseil met en lumière un apport considérable de l'éducation populaire sur quatre plans :

- Elle permet de concrétiser le droit des adultes à l'éducation par un accroissement de son accès.
- Elle constitue une voie d'éducation à la citoyenneté et de renforcement du caractère démocratique du Québec.
- Elle donne lieu à des parcours éducatifs soutenant le développement du pouvoir d'agir individuel et collectif.
- Elle contribue à un environnement qui stimule le maintien et le développement des compétences en littératie des adultes.

Cet apport s'inscrit dans la définition opérationnelle présentée précédemment : l'éducation populaire permet à des acteurs sociaux individuels ou collectifs de développer leur capacité d'agir de façon autonome; de faire respecter leurs droits; d'exercer les rôles qu'ils se donnent; d'assurer leur propre développement et de participer à celui de leurs milieux de vie.

5.5 LES PRINCIPAUX DÉFIS AUXQUELS FAIT FACE L'ÉDUCATION POPULAIRE

L'éducation populaire fait actuellement face à des défis importants, dont un problème de visibilité et de reconnaissance comme voie éducative légitime, pertinente et de qualité.

Cette reconnaissance s'est atténuée avec le temps, notamment avec l'évolution des politiques éducatives vers des objectifs davantage en lien avec l'emploi et mettant à profit surtout la formation formelle. De plus, différents éléments de contexte actuels ne favorisent pas la mise en place des pratiques d'éducation populaire dans les différents milieux. Il en découle notamment un défi relatif au maintien et à l'amélioration de ces pratiques éducatives.

Des constats plus particuliers sont livrés dans l'avis en fonction des différents milieux et ont notamment trait aux ressources dont ils disposent et aux encadrements qui permettent ou non l'organisation de telles pratiques. De façon généralisée, la question de la légitimité et de la reconnaissance de ces pratiques constitue un défi transversal.

5.6 DES ORIENTATIONS ET DES RECOMMANDATIONS

Dans son avis, le Conseil avance trois orientations de nature à repositionner l'éducation populaire parmi les occasions d'apprendre pour les adultes, favorisant ainsi leur réussite éducative :

- engager le Québec dans une perspective d'éducation élargie à laquelle l'éducation populaire contribue pour le mieux-être des adultes;
- consolider et accroître la place de l'éducation populaire comme moyen de soutenir le développement du pouvoir d'agir des adultes et de leur capacité à jouer leurs différents rôles;
- pérenniser et enrichir les moyens d'une éducation populaire de qualité.

Pour soutenir le déploiement et la reconnaissance plus large de l'éducation populaire, le Conseil recommande notamment à l'ensemble des ministères et des organismes gouvernementaux ayant des responsabilités pouvant solliciter l'éducation populaire de prendre en considération les pratiques de ce champ éducatif dans l'élaboration et la mise en œuvre des politiques publiques.

Plus directement en lien avec l'élaboration d'une politique de la réussite éducative, le Conseil recommande aussi au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport et à la ministre responsable de l'Enseignement supérieur d'assumer le leadership permettant de mobiliser l'ensemble des acteurs du champ de l'éducation populaire et de se doter des moyens nécessaires pour garantir la mise en œuvre de cette action éducative, notamment dans le but d'orienter le Québec vers une perspective d'éducation tout au long et au large de la vie.

5.7 FAIRE UNE PRIORITÉ DU REHAUSSEMENT ET DU MAINTIEN DES COMPÉTENCES DES ADULTES DONT LE NIVEAU DE LITTÉRATIE EST FAIBLE

Le document de consultation pour une politique de la réussite éducative souligne l'importance de la littératie et de la numératie comme assises pour être en mesure de

poursuivre ses apprentissages, dont le développement de compétences disciplinaires et numériques (MEES, 2016, p. 14). Le Conseil s'est penché sur ce thème dans le cadre d'un avis paru en 2013 (CSE, 2013). Il a mis en lumière l'importance des compétences en littératie dans toutes les sphères de la vie des adultes (ex. : celles du travail, de la citoyenneté ou de la parentalité).

Pour le Conseil, le maintien et du rehaussement des compétences des adultes ayant un faible niveau de littératie doit s'inscrire en priorité dans le cadre d'une politique de la réussite éducative. Cela découle, d'une part, de la récurrence des appels lancés pour « lutter contre l'analphabétisme » au Québec au fil des ans et, d'autre part, des résultats de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, tenue en 2003, qui indique que près de la moitié des Québécois de 16-65 ans ne possédaient pas les compétences jugées suffisantes pour comprendre et traiter l'information écrite, et fonctionner aisément dans les multiples occasions quotidiennes[9]. Le portrait offert par la plus récente enquête, le Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (tenue en 2012), va dans le même sens et montre « qu'un Québécois de 16 à 65 ans sur cinq a des capacités très limitées à traiter l'information, que ce soit en littératie (19 %), en numératie (21 %) ou en résolution de problèmes dans des environnements technologiques (RP-ET) (19 %) » (Desrosiers et autres, 2015, p. 237).

À la lecture des données de ces enquêtes, un enjeu majeur se dégage quant à la capacité des adultes dont le niveau de littératie est insuffisant de participer pleinement au développement économique, social et culturel du Québec, mais aussi quant à la possibilité d'un accès équitable aux bénéfices collectifs de ce développement. L'enjeu est donc de nature collective, mais aussi individuelle (ex. : conditions de travail; capacité à exercer un contrôle sur sa vie; estime de soi et effets sur la santé).

Trois situations différentes appelant des actions particulières et souvent complémentaires sont évoquées par le Conseil :

- des compétences qui n'ont pas été acquises;
- des compétences qui deviennent insuffisantes avec l'évolution de la société;
- des compétences qui subissent une déperdition, en particulier avec leur sollicitation insuffisante ou avec l'âge.

9. L'Institut de la statistique du Québec a analysé les données québécoises tirées de cette enquête (Bernèche et Perron, 2006).

Les recherches entreprises par le Conseil ont permis de mettre en relief deux perspectives pour aborder le maintien et le développement des compétences en littératie des adultes[10]. Elles suggèrent des angles d'analyse différents qui suscitent des réflexions sur l'action actuellement déployée au Québec.

5.8 DEUX PERSPECTIVES POUR ABORDER LA LITTÉRATIE DES ADULTES : LA MESURE DU NIVEAU DE COMPÉTENCE ET LE RAPPORT À L'ÉCRIT

La première perspective se dégage des enquêtes qui cherchent à établir des niveaux de littératie à partir de la mesure de compétences d'ordre cognitif et technique transférables, qui peuvent être développées et maîtrisées indépendamment du contexte dans lequel elles sont mobilisées. Les travaux qui adoptent cette perspective mettent plus particulièrement en relief le déficit de compétences et cherchent à dégager les moyens pour le combler.

Pour le Conseil, cette perspective est précieuse pour documenter les niveaux de littératie des différents pays ou provinces et les comparer. Plus encore, elle invite à comparer les politiques publiques en matière de littératie afin de dégager des éléments pouvant inspirer le renouvellement de celles du Québec ou permettre la consolidation de l'action entreprise.

Actuellement, c'est principalement cette perspective du déficit de compétences qui oriente l'action publique. Cette dernière se déploie surtout par des pratiques visant à combler l'insuffisance de compétences, notamment par de la formation formelle ou non formelle visant l'alphabétisation ou la francisation. Le rehaussement de compétences jugées insuffisantes est donc au cœur de l'action soutenue par l'État. Cette perspective apparaît toutefois insuffisante, notamment pour assurer le maintien des compétences en littératie, c'est pourquoi le Conseil estime qu'elle doit être pensée en complémentarité avec une seconde, celle du rapport à l'écrit.

Cette seconde perspective s'intéresse donc au rapport à l'écrit des adultes qui ont un faible niveau de littératie et aux pratiques de lecture qu'ils ont adoptées et prend en compte trois dimensions structurantes : les dimensions affectives (attitudes à l'égard de l'écrit); les dimensions relationnelles et sociales (contextes dans lesquels la personne utilise ou non l'écrit) et les dimensions cognitives (performance, procédures et stratégies en matière de lecture et d'écriture). Ce faisant, la conception des faibles compétences en littératie

10. Dans son avis portant sur le rehaussement et le maintien des compétences en littératie des adultes faibles lecteurs, le Conseil retient la définition de la littératie mise en avant dans le cadre de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (2003), qui rend compte de l'ensemble des compétences de base rattachées à la compréhension et à l'utilisation de l'information écrite chez les adultes (Bernèche et Perron, 2006, p. 25). Le concept y est pratiquement synonyme de celui d'alphabétisme : « L'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités. » (Legendre, 2005, p. 841.)

dépasse la simple lacune de compétences techniques et considère également les attitudes et les contextes de performance.

Cette perspective se distingue de l'approche par le déficit de compétences en misant plutôt sur celles que les adultes ont déjà, quel qu'en soit le niveau. Dans ce cadre, l'intervention proposée vise à modifier le rapport à l'écrit négatif de certains adultes afin de le rendre plus positif, notamment en agissant sur les contextes de déploiement et les stratégies employées. Il s'agit d'un travail de reconstruction de ce rapport et, de façon plus générale, de l'estime de soi de ces personnes. L'action cherche notamment à mobiliser leurs compétences afin de contribuer à leur maintien, mais elle ne s'y limite pas, puisque plusieurs occasions sont prévues pour permettre le renforcement et le développement de ces compétences par une fréquentation accrue ou différente de l'écrit (ex. : textes en langue simple et claire).

Les pratiques des acteurs qui adoptent cette perspective se situent vers les modes d'apprentissage non formels et informels qui peuvent contribuer au maintien et au renforcement de ces compétences. Ces pratiques sont souvent ancrées dans les intérêts des adultes et adoptées par une grande diversité d'acteurs dans différents lieux et contextes. Elles créent des contextes de mobilisation permettant aux adultes d'améliorer leurs compétences et de passer par-dessus les blocages qu'ils peuvent avoir.

5.9 LES CONSTATS QUE TIRE LE CONSEIL DE SES TRAVAUX

En prenant ces deux perspectives en considération, le Conseil s'est livré à l'examen des différents encadrements, dispositifs et moyens mis en œuvre au Québec pour intervenir (ex. : politiques nationales et locales; plans d'action; programmes gouvernementaux; mesures; pratiques des acteurs).

Tout d'abord, il s'est intéressé à l'action gouvernementale et à celle soutenue par l'État dans trois sphères : l'éducation, la main-d'œuvre et l'immigration. Le Conseil tire de cet exercice un premier constat général : au Québec, l'action publique a porté principalement sur des pratiques formelles d'apprentissage ou de formation pour combler le déficit de compétences des adultes. Le Conseil estime que des améliorations doivent être apportées pour lever des obstacles dans les milieux de formation et intéresser un nombre accru d'adultes à combler leurs lacunes par une formation formelle. Il formule plusieurs recommandations à cet effet dans son avis.

En deuxième lieu, le Conseil s'est aussi intéressé aux modes d'apprentissage et de formation informels et non formels qui peuvent contribuer au maintien et au renforcement des compétences en littératie. À ce titre, l'éclairage du Conseil réside en particulier dans son exploration des composantes d'un environnement pouvant agir sur le rapport à l'écrit (voir l'encadré ci-dessous).

Un environnement qui encourage et renforce les pratiques de l'écrit

des adultes ayant de faibles compétences

Pour le Conseil, un tel environnement inclut, mais dépasse les pratiques de formation formelle ou non formelle visant à combler les lacunes en littératie. Il cherche à fournir un cadre quotidien accessible à tous dans lequel l'écrit est présent et stimulant. Il agit, entre autres, sur le rapport à l'écrit des personnes afin de le rendre positif. En plus de permettre de rehausser les compétences, un tel environnement est conçu pour entretenir et maintenir les compétences acquises. À ces fins, il s'appuie de façon planifiée sur plusieurs occasions et dispositifs (ex. : politiques nationales ou locales; animation des bibliothèques et des musées; pratiques des médecins auprès de leurs patients; milieux de travail qui soutiennent la curiosité et la lecture; publications en langage simple et clair qui revêtent de l'intérêt pour les adultes; initiatives en lien avec la vie communautaire et démocratique ou la culture; comités municipaux faisant appel à l'engagement et aux compétences; cours de cuisine), mettant à profit notamment les pratiques de l'écrit s'inscrivant dans la vie quotidienne. Il recouvre l'ensemble des domaines de la société (ex. : travail, culture, citoyenneté, parentalité) et fait appel à la concertation entre une multitude d'acteurs de la société.

Ainsi, plutôt que de s'intéresser aux pratiques en elles-mêmes, il les a explorées en tant que composantes d'un environnement social favorisant le maintien et le rehaussement des compétences en littératie. Bien que de nombreux éléments pouvant contribuer à un tel environnement ont été rapportés par le Conseil, il estime toutefois que cet ensemble de pratiques et d'occasions s'actualise de façon insuffisamment concertée. La Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue constitue une occasion manquée à ce titre, puisqu'elle ne tient pas compte des possibilités offertes par un environnement de l'écrit. Le Conseil estime que la mise en place orchestrée d'un environnement de l'écrit enrichi suscitant l'intérêt des adultes faibles lecteurs constitue une approche prometteuse pour mobiliser leurs compétences.

Par ailleurs, les consultations et les entretiens que le Conseil a menés dans le cadre de ses travaux ont fait émerger d'autres constats qui illustrent l'importance des défis à relever en matière de littératie des adultes :

- Les conditions pour s'engager pleinement dans une formation visant notamment le rehaussement de la littératie ne sont souvent pas réunies en raison de difficultés d'ordres divers (ex. : pauvreté, formation générale mal adaptée au projet ou aux intérêts des personnes; composition hétérogène des groupes en formation générale des adultes).
- Dans des organismes de formation des milieux institutionnels et non institutionnels, les ressources financières seraient insuffisantes pour mener pleinement les activités de rehaussement ou répondre aux besoins détectés. Ce serait le cas dans les organismes d'action communautaire autonome en alphabétisation, les centres de formation professionnelle et les services de formation continue des cégeps.
- La synergie des actions serait à revoir entre le ministère de l'Éducation et Emploi-Québec. Par exemple, le rôle stratégique des centres locaux d'emploi pour l'expression de la demande de formation en littératie reste à établir. De même, des problèmes de

flexibilité sont constatés (ex. : durée de la formation autorisée insuffisante; rigidité des modalités de participation aux programmes).

- Des relations restent à établir ou à consolider entre les commissions scolaires et les organismes d'action communautaire autonome en alphabétisation.
- En formation de base en milieu de travail, la demande est faible et doit être stimulée.
- En matière de francisation des personnes peu scolarisées ou peu alphabétisées dans une perspective de rehaussement des compétences en littératie, une synergie est à revoir entre les principaux acteurs (ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion; ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur; Emploi-Québec) et des dispositifs à améliorer concernant l'accompagnement et les voies de formation offertes.

5.10 DES ORIENTATIONS ET DES RECOMMANDATIONS

Le portrait de la situation établi par le Conseil indique qu'il y a lieu d'améliorer et de développer les occasions de maintenir et de rehausser les compétences des adultes dont le niveau de littératie est faible. Pour le Conseil, cet exercice doit s'inscrire dans une perspective d'apprentissage tout au long et au large de la vie, ce qui sous-entend de reconnaître et d'investir une diversité de lieux et de modes de formation et d'apprentissage.

Devant l'ampleur du défi à relever, le Conseil recommande au gouvernement de faire du maintien et du rehaussement des compétences des adultes ayant un faible niveau de littératie une priorité nationale, laquelle s'appuierait sur tous les processus de formation et d'apprentissage (formels, informels ou non formels), et de voir à la mise en place des voies de mobilisation et de coordination des actions. Cette priorité devrait constituer un axe central dans le cadre d'une politique sur la réussite éducative et sa portée devrait être gouvernementale. Ainsi, pour atteindre les résultats escomptés, le Conseil lance un appel à l'engagement et à la synergie de tous les acteurs concernés, notamment les acteurs gouvernementaux et leurs réseaux respectifs.

En somme, le rehaussement et le maintien des compétences des adultes faiblement alphabétisés doivent être une préoccupation nationale qui engage tous les milieux. Il s'agit de consolider les actions mises en œuvre jusqu'à présent. Mais il faut aussi agir autrement, et de façon durable, d'où la recommandation du Conseil de favoriser le développement d'un environnement qui encourage et renforce les pratiques de l'écrit des adultes ayant de faibles compétences, un environnement dont les composantes suscitent l'intérêt des adultes.

RÉFÉRENCES

Baril, Daniel (2015). *Programme de l'éducation pour l'après-2015 : les défis à venir sur le droit des adultes à continuer à apprendre*, réf. du 2 novembre 2016, http://icea.qc.ca/site/fr/programme-de-l%C3%A9ducation-pour-lapr%C3%A8s-2015-les-d%C3%A9fis-%C3%A0-venir-sur-le-droit-des-adultes-%C3%A0-continuer-%C3%A0.

Bernèche, Francine, et Bertrand Perron (dir.) (2006). *Développer nos compétences en littératie : un défi porteur d'avenir : rapport québécois de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes* (EIACA), 2003, Québec, Institut de la statistique du Québec, 256 p.

Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (1964). *Rapport : deuxième partie : les structures pédagogiques du système scolaire : A – Les structures et les niveaux d'enseignement*, Québec (Province), la Commission, 404 p.

Conseil supérieur de l'éducation (1990). *L'alphabétisation et l'éducation de base au Québec : une mission à assumer solidairement*, Sainte-Foy, le Conseil, 61 p., http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0377.pdf.

Conseil supérieur de l'éducation (2006). *En éducation des adultes, agir sur l'expression de la demande de formation : une question d'équité,* Sainte-Foy, Le Conseil, 74 p., http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0450.pdf.

Conseil supérieur de l'éducation (2013). Un engagement collectif pour maintenir et rehausser les compétences en littératie des adultes, Québec, le Conseil, 188 p., http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0482.pdf.

Conseil supérieur de l'éducation (2016a). *L'éducation populaire : mise en lumière d'une approche éducative incontournable tout au long et au large de la vie*, Québec, le Conseil, 227 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2016b). *Mémoire du Conseil supérieur de l'éducation dans le cadre de la consultation publique en matière de lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale*, Québec, le Conseil, 14 p., http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0489.pdf.

Desrosiers, Hélène, Virginie Nanhou, Amélie Ducharme, Luc Cloutier-Villeneuve, Marc-André Gauthier, et Marie-Pier Labrie (2015). *Les compétences en littératie, en numératie et en résolution de problèmes dans des environnements technologiques : des clefs pour relever les défis du XXI^e siècle : rapport québécois du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes* (PEICA), Québec, Institut de la statistique du Québec, 249 p.

Gouvernement du Québec (2002). Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue, Québec, ministère de l'Éducation, 43 p., réf. du 27 octobre 2016, http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_comm/Politique.pdf.

Institut de coopération pour l'éducation des adultes (2016). Donner un nouveau souffle à l'éducation des adultes au Québec : proposition de planification stratégique pluriannuelle 2016-2021, Montréal, L'Institut.

Legendre, Renald (2005). Dictionnaire actuel de l'éducation, 3e éd., Montréal, Guérin, 1554 p.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2016). *L'éducation, parlons d'avenir : pour une politique de la réussite éducative : document de consultation*, Québec, Le Ministère, 20 p., réf. du 27 octobre 2016, http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/autres/bureau_sm/brochure_consultations_16sept.pdf.

Talbot, Geneviève (2009). *L'accès à l'éducation et l'accès à la réussite éducative dans une perspective d'éducation pour l'inclusion : point de vue de l'Association québécoise des intervenantes et intervenants en formation générale des adultes (AQIFGA)*, réf. du 27 octobre 2016, http://www.aqifga.com/spip/IMG/pdf/ARTICLEgenevieve-2.pdf.

UNESCO (2015). *Recommandation sur l'apprentissage et l'éducation des adultes*, réf. du 15 octobre 2016, http://portal.unesco.org/fr/ev.php-URL_ID=49354&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.

CONCLUSION

La présente consultation en vue de l'élaboration d'une politique de la réussite éducative constitue un exercice important dans la mesure où elle propose un ensemble de suggestions qui placent l'éducation au cœur des échanges, des préoccupations et des priorités de la société québécoise (élèves, parents, grand public, acteurs de l'éducation). Dans ce sens, l'éducation étant un bien public et le fondement des sociétés démocratiques, tout exercice permettant de débattre des questions éducatives au sein de la population québécoise apparaît porteur et le Conseil salue l'initiative du Ministre à cet égard.

Cependant, le Conseil aurait souhaité que la cinquantaine de propositions soumises, de nature fort différente, aient été formulées au sein d'un projet dont les orientations sont claires, cohérentes et appuyées à la fois par l'énoncé de valeurs sociales et éducatives, par la recherche et par une analyse fine des besoins en matière d'éducation. La consultation publique aurait alors permis d'ajuster le projet de politique à partir de rétroactions plus ciblées.

Le Conseil estime que les points de vue recueillis dans le cadre de la consultation ne se substituent pas à une analyse de la vision, des enjeux et des priorités à poursuivre pour les prochaines années en éducation. Une fois les consultations terminées, le Ministre devra déterminer ce qu'il estime porteur et accorder la priorité aux actions à entreprendre en fonction des points de vue entendus, d'un état de situation, d'une vision claire des orientations à privilégier, des résultats attendus, de même que des ressources humaines et financières disponibles.

Pour le Conseil, cette consultation pour une politique éducative constitue donc une première phase de collecte d'information et de points de vue portant sur les pistes d'action proposées. Le véritable travail d'élaboration de la politique se situera en aval, soit lors de la reformulation des orientations et des pistes d'action, des cibles à atteindre et des moyens adoptés pour les atteindre. Le Ministre devra alors établir les priorités et faire preuve de leadership afin d'énoncer une vision de l'éducation pour les prochaines années et de cibler des orientations privilégiées pour atteindre cet objectif.

Par ailleurs, à la suite de son analyse des réformes du curriculum et des programmes qui ont suivi les États généraux de l'éducation, le Conseil insistait sur l'importance d'éviter la dispersion et d'établir des priorités dans la mise en œuvre de changements qui impliquent la mobilisation des acteurs du terrain et sur l'importance « d'un pilotage ministériel clairement affiché, ferme pour les objectifs, mais souple pour les moyens, stable et constant, et en partenariat avec les acteurs concernés » (CSE, 2014, p. 8).

Dans le contexte de cette consultation, le Conseil souhaite faire œuvre utile en présentant cinq idées-forces qu'il juge essentielles pour favoriser la réussite éducative des jeunes et des adultes. Ces idées-forces constituent autant de leviers permettant d'amorcer les changements nécessaires.

Le Conseil souhaite que ses travaux puissent nourrir la réflexion et permettent l'élaboration d'une politique qui soutienne la réussite éducative des jeunes et des adultes, dans une perspective d'équité.

RÉFÉRENCES

Conseil supérieur de l'éducation (2014). *Pour l'amélioration continue du curriculum et des programmes d'études*, Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2012-2014, Québec. Le Conseil, 121 p., http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0199.pdf.

ANNEXE
D'AUTRES AVIS DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION UTILES À LA RÉFLEXION SUR L'ÉLABORATION D'UNE POLITIQUE SUR LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE

D'autres rapports et avis pertinents pour l'élaboration d'une politique sur la réussite éducative sont brièvement présentés ci-dessous. La présentation reprend essentiellement les messages qui figurent dans leur présentation dans le *Bulletin électronique Panorama* du Conseil à l'adresse Web suivante :

[http://www.cse.gouv.qc.ca/FR/Bulletin/index.html#2016-02-19].

Le Conseil invite les partenaires à consulter la version complète des rapports et avis pour davantage de précisions sur les analyses et recommandations du Conseil.

CONJUGUER ÉQUITÉ ET PERFORMANCE EN ÉDUCATION, UN DÉFI DE SOCIÉTÉ, NOVEMBRE 2010

[http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0192.pdf].

Le Conseil a analysé la capacité du système d'éducation d'assurer la réussite du plus grand nombre et de permettre la réalisation du plein potentiel de chacun (équité), tout en maintenant des exigences élevées à tous les ordres et secteurs d'enseignement (performance).

Malgré tout le chemin parcouru depuis les 50 dernières années, le Conseil dégage des zones de vulnérabilité, c'est-à-dire des situations où le système ne réalise pas pleinement ses objectifs. Ces situations limitent ou fragilisent l'accès à l'éducation ou la réussite éducative de certaines populations et devraient faire l'objet d'analyses et d'interventions ciblées :

- les jeunes qui quittent l'école sans avoir acquis une première qualification;
- la capacité du système d'intervenir rapidement auprès des élèves qui ont des caractéristiques particulières ou qui vivent des situations qui fragilisent leur accès à la réussite (et dont on connaît à l'avance les risques potentiels au regard de l'échec scolaire et du décrochage);
- la prise en compte de la diversité des rythmes et des besoins des élèves de manière à éviter l'accumulation de retards souvent irréversibles dans les apprentissages, lesquels annoncent systématiquement une forte probabilité d'échec scolaire;
- l'accès des jeunes de moins de 20 ans à la formation professionnelle;
- la participation des adultes à la formation continue, tant en établissement qu'en entreprise.

LES OBSTACLES À L'ACCÈS À LA FORMATION PROFESSIONNELLE CHEZ LES JEUNES DE MOINS DE 20 ANS, DÉCEMBRE 2012

[http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0195.pdf].

Pour favoriser l'obtention d'une première formation qualifiante chez les jeunes de moins de 20 ans, les acteurs du milieu de l'éducation, de la main-d'œuvre et du milieu communautaire sont conviés à relever trois défis : améliorer l'accès à la formation professionnelle pendant les études secondaires; favoriser la réussite de la formation générale, qui rend possible les études ultérieures et l'apprentissage tout au long de la vie; travailler en synergie afin de contribuer à la qualification du plus grand nombre possibles de jeunes. Ces défis doivent demeurer la priorité du gouvernement, du réseau de la main-d'œuvre et de l'ensemble de la société québécoise, ils interpellent tout particulièrement les acteurs scolaires et les parents.

Le Conseil soumet à la réflexion quelques voies de développement possibles :

- prioriser l'accès des jeunes de 15 à 19 ans à la formation professionnelle;
- qualifier les jeunes en formation professionnelle pendant les études secondaires (formation professionnelle et formation générale en concomitance avec double diplomation (DES-DEP));
- assurer l'intégration et l'adaptation de la formation générale dans tous les parcours de formation qualifiante (plus de diversité dans le choix des unités du DES).

PARCE QUE LES FAÇONS DE RÉALISER UN PROJET D'ÉTUDES UNIVERSITAIRES ONT CHANGÉ…, JUIN 2013

[http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0480.pdf].

Dans cet avis, le Conseil témoigne du fait que plusieurs étudiants des universités québécoises s'éloignent de l'image du jeune au début de la vingtaine, engagé de façon quasi exclusive dans un projet de formation et fréquentant à temps plein un campus universitaire. Bon nombre de ces étudiants entretiennent plutôt un « rapport aux études non traditionnel », en raison de l'occupation d'un emploi, de leurs responsabilités parentales, de leur cheminement à temps partiel ou de leur parcours de formation irrégulier. Ces derniers ont donc un profil qui ressemble davantage à celui d'adultes qu'à celui d'un étudiant ayant une scolarité en continuité. Bien que ces réalités ne soient pas récentes, elles apparaissent aujourd'hui avec intensité. Au moment de la publication de cet avis :

- Plus ou moins 70 % des étudiants des universités occupent un emploi en parallèle à leurs études. Selon le cas, il s'agit davantage d'un « étudiant qui travaille » ou d'un « travailleur qui étudie ».

- Une proportion non négligeable d'étudiants a des responsabilités parentales : elle atteint 25 % dans certains lieux.
- De plus en plus nombreux, les microprogrammes, les certificats et les diplômes sont majoritairement suivis à temps partiel.
- Un étudiant de baccalauréat sur cinq a plus de 25 ans, environ le tiers des étudiants de maîtrise a plus de 30 ans et le quart des doctorants a plus de 35 ans. La proportion d'étudiants qui dépasse l'âge dit « limite » d'un parcours régulier est d'autant plus élevée dans les programmes ne menant pas à un grade.

De tels phénomènes sont profondément ancrés dans des tendances sociales, notamment la quête d'un équilibre entre les différentes sphères de la vie et la valorisation de la formation tout au long de la vie. Cela oblige à leur reconnaître un caractère irréversible. C'est pourquoi le Conseil convie l'ensemble de la société québécoise à mettre à jour sa vision des populations étudiantes des universités.

Or, puisque le système universitaire québécois a été pensé, en général, pour les étudiants « classiques », des contraintes particulières peuvent peser sur ceux dont le rapport aux études est non traditionnel. En cela, les femmes paraissent particulièrement touchées. Le Conseil propose donc des actions pour que toutes les personnes qui en ont la volonté et la capacité puissent accéder à des études universitaires et être soutenues dans l'accomplissement de leur projet.

L'enjeu consiste à éviter que le système universitaire québécois évolue en des systèmes parallèles qui confèrent des avantages distincts selon que le parcours de formation est ou non classique. C'est donc guidé non seulement par un devoir d'équité, mais aussi par un souci de qualité et de cohérence, que le Conseil interpelle tous les acteurs concernés pour qu'ils prennent pleinement acte des nouvelles façons de réaliser un projet d'études universitaires.

Ainsi, pour le Conseil, parce que les façons de réaliser un projet d'études universitaires ont changé :

- Le rôle des universités en matière de formation tout au long de la vie doit être pleinement reconnu et clairement explicité.
- Les politiques et les programmes gouvernementaux, dont les mesures d'aide financière aux études, doivent être pensés au-delà de la séquence temporelle « études-travail-famille ».
- L'obligation de s'inscrire à temps plein doit, lorsque c'est possible, être levée pour une portion ou l'ensemble du programme d'études.
- Les pratiques des universités en matière de reconnaissance des acquis et des compétences doivent être optimisées.

- Des balises transparentes doivent être convenues relativement aux autorisations d'absence, d'interruption temporaire et d'études à temps partiel, en particulier pour les étudiants parents.

L'avis fournit dans cet esprit de plus amples recommandations et pistes d'action.

L'AMÉLIORATION DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ANGLAIS, LANGUE SECONDE, AU PRIMAIRE : UN ÉQUILIBRE À TROUVER, AOÛT 2014

[http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0485.pdf].

Le débat soulevé en 2011 par l'annonce de la généralisation de l'enseignement intensif de l'anglais, langue seconde, à tous les élèves de 6e année du primaire n'est pas seulement une manifestation récente de la polarisation des Québécois sur les questions linguistiques; il témoigne également d'un certain décalage entre les attentes sociales et le niveau atteint par les élèves en langue seconde. Si beaucoup s'entendent sur l'importance de connaître l'anglais, tous ne s'accordent pas sur le niveau à atteindre et, surtout, sur les moyens d'y parvenir. Les enjeux éducatifs soulevés par cette mesure ont incité le Conseil à produire un avis sur l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au primaire.

Le Conseil a constaté que l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au primaire soulève des enjeux liés à l'identité, à l'efficacité et à l'équité : la place à accorder à l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au primaire est à trouver dans l'équilibre entre les mesures prises pour assurer la vitalité du français (première orientation) et la nécessité d'outiller les élèves québécois pour le 21e siècle (deuxième orientation). Cet équilibre peut exiger des aménagements différents selon les contextes, les milieux, les régions.

Le Conseil est d'avis qu'il faut suivre l'évolution de la vitalité de la langue française et être attentif à la situation de la langue particulièrement dans les milieux multilingues. Il invite également le Ministre à désigner l'anglais au 1er cycle comme de l'éveil à la langue seconde et d'accorder la possibilité d'étendre cet éveil à d'autres langues. De plus, le Conseil reconnaît que l'enseignement intensif de l'anglais est un moyen efficace pour permettre aux élèves de développer des compétences en anglais, mais uniquement si les conditions d'efficacité sont réunies, en particulier les ressources humaines nécessaires.

Dans cette perspective, le Conseil ne recommande pas au Ministre de rendre obligatoire l'enseignement de l'anglais intensif pour tous les élèves de 5e ou de 6e année. Par contre, il lui recommande de soutenir les écoles qui désirent l'implanter (après avoir analysé leurs besoins en fonction de leur milieu), pour pouvoir mettre en place toutes les conditions requises.

MEMBRES DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION*

PRÉSIDENTE PAR INTÉRIM

Lucie BOUCHARD

MEMBRES

Kelly BELLONY
Coordonnateur à l'organisation des réseaux
Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île

Christian BLANCHETTE
Doyen
Faculté de l'éducation permanente
Université de Montréal

Sophie BOUCHARD
Directrice
École primaire-secondaire Le Bois-Vivant
Commission scolaire René-Lévesque

Bonny Ann CAMERON
Enseignante d'anglais et conseillère pédagogique
Commission scolaire de la Capitale

Jean-Marc CHOUINARD
Président
Fondation Lucie et André Chagnon

Nathalie DIONNE
Enseignante au secondaire
École des Vieux-Moulins
Commission scolaire de Kamouraska–Rivière-du-Loup

Richard FILION
Directeur général
Collège Dawson

Michelle FOURNIER
Directrice générale
Commission scolaire des Grandes-Seigneuries

Isabelle GONTHIER
Directrice adjointe
École des Ramilles
Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles

Claire LAPOINTE
Professeure et directrice
Département des fondements et pratiques en éducation
Université Laval

Carole LAVALLÉE
Directrice des études
Cégep de Saint-Laurent

Édouard MALENFANT
Directeur général (à la retraite)
Externat Saint-Jean-Eudes

Louise MILLETTE
Professeure agrégée
Département des génies civil, géologique et des mines
École Polytechnique de Montréal

Christian MUCKLE
Directeur général (à la retraite)
Cégep de Trois-Rivières

Joanne TEASDALE
Enseignante
Commission scolaire de Montréal

Amine TEHAMI
Consultant international

MEMBRES ADJOINTS D'OFFICE

Simon BERGERON
Sous-ministre adjoint à l'enseignement supérieur
Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

Yves SYLVAIN
Sous-ministre adjoint à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire et secondaire
Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

SECRÉTAIRE GÉNÉRALE ***Lucie BOUCHARD***

*Au moment de l'adoption du mémoire.

Conseil supérieur
de l'éducation
Québec

50-0498