

UN MODE D'EMPLOI POUR IMPLANTER UN NOUVEAU PROGRAMME

par Michel Carbonneau

Pendant trois ans, soit de 1999 à 2001, le Programme de formation de l'école québécoise a été mis à l'essai sur tout le territoire du Québec dans près de vingt écoles primaires, dites écoles ciblées, pour en préciser le contenu et la forme. Lors de la quatrième année, différents acteurs associés à ces écoles ont été invités, sur la base de leur expérience des trois années antérieures, à mettre en évidence les conditions susceptibles de favoriser l'implantation de ce nouveau programme dans l'ensemble du système scolaire.

Le présent article résume¹ les points de vue exprimés sur la question par les administrateurs et les professionnels associés à ces écoles². Précisons que l'objet de l'étude n'était pas d'effectuer des compilations statistiques, mais de comprendre, compte tenu des particularités régionales, à quelles mesures il faudrait faire appel pour assurer une implantation optimale de la réforme curriculaire³.

Le texte qui suit est divisé en sept grandes parties. Elles correspondent à autant de thèmes abordés lors des rencontres. Ceux-ci sont présentés sous forme de constats qui souvent s'apparentent à des recommandations. Ce mode de présentation reflète bien le ton qui régnait lors des rencontres.

1. LA FORMATION CONTINUE

La formation continue est certes le thème qui a été le plus abondamment traité lors des rencontres. Ce faisant, les administrateurs et les professionnels n'ont fait qu'ajouter leurs voix à celle de tous les acteurs, à quelque niveau hiérarchique

qu'ils soient, affirmant le caractère indispensable et incontournable de la formation continue.

- *Satisfaire également les besoins du système et ceux des acteurs* : lors des diverses rencontres, deux grandes stratégies ont émergé. Elles témoignent de lectures et de préoccupations fort différentes en ce qui a trait au changement. La première veut que l'on assure, sur une base obligatoire, une formation qui initie les personnes visées aux concepts de base de la réforme et aux diverses approches pédagogiques de façon à induire le processus de changement chez les différents acteurs, notamment les enseignants. La seconde stratégie affirme la nécessité de partir des besoins des acteurs pour définir des actions de formation qui s'enracinent dans le vécu et suscitent l'intérêt.

Il ne faudrait pas sous-estimer l'importance de cette dichotomie. Pourtant, les deux lectures sont justes. La formation continue dont les objectifs ne s'inscriraient pas explicitement dans la réforme, aussi riche et intéressante qu'elle puisse être, ne pourrait servir l'implantation de la réforme que de manière indirecte et, éventuellement, selon un calendrier ayant peu à voir avec celui de l'implantation. De même, la formation continue imposée d'autorité sans égard aux acquis des destinataires, en fait d'expertise et d'expérience professionnelle, pourrait avoir une incidence contraire à l'effet recherché et détourner de la réforme les acteurs visés plutôt que de les encourager à s'y engager. Il s'agit, en quelque sorte, de trouver le juste équilibre entre pilotage et décentralisation. Cela peut prendre la forme d'un éventail d'actions de formation diversifiées, mais jugées pertinentes, dont le choix, et non la décision de s'y engager, serait laissé à l'appréciation des personnes. Les exemples ne manquent pas, les milieux ayant trouvé de multiples façons de répondre à cette double exigence.

- *Viser tous les acteurs et créer un climat favorable* : on considère que la formation continue ne saurait être pensée pour les seuls enseignants ni destinée, dans son esprit, aux individus en tant que tels. Une réforme de l'ampleur de celle qui est lancée ne peut progresser que si elle devient l'affaire d'une majorité d'acteurs au sein du système.
- *Diversifier les formules de formation* : on estime qu'un programme de formation continue aura d'autant plus de chances de porter des fruits qu'il offrira plus d'une option.
- *Inscrire les actions de formation continue dans le temps* :
 - *Le temps pour changer et pour durer* : une formation de base, au moment d'implanter le nouveau programme dans un cycle donné, est perçue par tous comme nécessaire, mais insuffisante si elle n'est pas suivie d'autres actions de formation;
 - *Le temps pour agir autrement* : on réclame, autant pour les administrateurs que pour les enseignants, du temps pour se former, du temps pour se concerter, du temps pour produire, du temps pour échanger.
- *Prendre en charge les nouveaux arrivants* : alléger la tâche des débutants, leur attribuer un mentor, leur offrir des formations d'appoint, etc., constituent autant de mesures à prendre pour faciliter leur démarche d'appropriation concrète de la réforme et leur intégration dans une équipe-cycle aussi bien que dans l'équipe-école.
- *Soutenir les régions éloignées* : au total, on évalue que l'implantation du Programme de formation de l'école québécoise ne réussira que dans la mesure où, dans toutes les régions, on pourra profiter d'actions de formation appropriées, c'est-à-dire de qualité, adaptées à la réalité de chacune et en nombre suffisant.

- *Tenir compte des particularités du milieu anglophone* : les milieux anglophones présentent des défis en partie analogues à ceux des régions éloignées et ils commandent donc, de la même manière, des mesures adaptées à leur réalité.
- *Faire preuve de souplesse* : on aspire à un assouplissement dans l'organisation scolaire, que ce soit pour adapter le calendrier scolaire en fonction des contraintes imposées par les actions de formation continue ou pour faire varier les journées pédagogiques selon les écoles en vue de faciliter le travail des conseillers pédagogiques.
- *Disposer des outils nécessaires* : on déclare incontournables, surtout en région éloignée, la production de matériel de formation varié, l'accessibilité à des sites Internet riches et constamment renouvelés et la publication d'un document d'accompagnement, document auquel on accorde une grande importance.

2. LE MATÉRIEL DIDACTIQUE

La question du matériel didactique n'est pas simple, ainsi que l'on a pu le constater lors des entretiens. En résumé, les avis se partagent entre ceux qui réclament du matériel clés en main, chaque élève disposant de son manuel scolaire, et ceux qui préfèrent la banque de ressources didactiques où les élèves d'une classe trouvent une documentation diversifiée pouvant inclure différents manuels scolaires. Les premiers estiment indispensable le soutien didactique qu'offre le manuel unique, pour des raisons d'efficacité et d'économie d'énergie, tandis que les seconds considèrent la banque de ressources comme plus conforme à l'esprit du Programme de formation parce qu'elle se prête mieux à la différenciation pédagogique et à l'autonomisation des élèves dans la gestion de leurs apprentissages.

- *Baliser la production du matériel didactique* : bien que les manuels scolaires figent en quelque sorte une démarche et des contenus en lieu et place de l'enseignant et de l'élève, ils demeurent, aux yeux de plusieurs, un mal nécessaire. Il en découle l'obligation pour le MEQ de veiller à ce que la production respecte autant que faire se peut l'esprit de la réforme et la responsabilité, pour chaque équipe-école, voire chaque équipe-cycle, de choisir parmi l'éventail des ouvrages offerts ceux qui s'intègrent le mieux aux approches pédagogiques privilégiées.
- *Prévoir des budgets particuliers* : bien qu'une réserve de manuels scolaires soit à la disposition de tous, une banque de ressources documentaires bien garnie est perçue comme indispensable compte tenu des orientations du Programme de formation, d'où la nécessité conséquente de disposer des sommes nécessaires à l'achat de ce type de matériel.

3. L'ÉVALUATION

L'évaluation des apprentissages constitue un autre sujet donnant lieu à des controverses. Les pratiques à cet égard ont un impact déterminant sur les contenus enseignés et sur la façon de les enseigner. Or, le Programme de formation appelle une remise en question des pratiques employées jusqu'ici. Étant donné l'importance du sujet, le flottement qui en est résulté a ajouté à une insécurité déjà créée par l'appropriation d'un nouveau programme. Il n'en fallait pas davantage pour que l'évaluation devienne occasion de critiques, de prises de position et de revendications parfois diamétralement opposées.

Ainsi, les débats s'animent sur de multiples terrains. Il y a le débat sur l'autonomie des enseignants : doivent-ils être les premiers, si ce n'est les seuls, responsables de l'évaluation? En d'autres termes, quel équilibre faut-il établir entre l'évaluation formative, ou « évaluation en aide à l'apprentissage », lieu d'évaluation appartenant en propre aux enseignants, et l'évaluation sommative, ou « évaluation-

bilan », dont sont soucieux le MEQ, les commissions scolaires et les parents? S'ajoute encore la question de savoir quelle place doivent occuper les données de l'évaluation formative dans les bilans de fin de cycle. Et aussi la question des critères sur lesquels baser les diverses formes d'évaluation, question qui s'est notamment traduite de façon concrète par la réclamation d'échelles descriptives.

Il y a le débat sur les objets d'évaluation : faut-il ne retenir que les compétences comme objets dans l'évaluation des apprentissages? En toute logique, un programme par compétences devrait s'accompagner d'une évaluation des compétences. Toutefois, c'est là un virage important que tous ne se sentent pas prêts à prendre soit pour des raisons de principe (du type suivant : *l'évaluation des connaissances, indépendamment de celle des compétences, demeure une nécessité pour bien juger des acquis disciplinaires des élèves*), soit pour des raisons d'insécurité professionnelle (du type suivant : *On ne sait pas bien comment faire l'évaluation des compétences.*)

Il y a le débat sur l'uniformisation des outils : des instruments standardisés devraient-ils être imposés aux enseignants pour assurer une homogénéité de l'évaluation, particulièrement de l'évaluation sommative? Y a-t-il lieu de le faire sur le plan national? régional? local?

Il y a enfin le débat sur la nature de l'information à transmettre aux parents : faut-il répondre à leurs demandes en matière de bulletins ou les convaincre de l'intérêt de nouvelles données d'évaluation? L'enjeu est majeur, car des parents inquiets peuvent demander un retour aux bulletins avec notation en pourcentage, chiffrée ou critériée suivant des critères non appropriés.

- *Adopter une politique claire en matière d'évaluation* : on demande une politique claire, car on estime l'incertitude associée à l'absence de politique plus dévastatrice que les réactions suscitées par une politique dont on jugerait certains éléments inappropriés.

- *Créer une banque d'instruments d'évaluation* : bien que certains croient préférable de construire par eux-mêmes leurs outils d'évaluation, plusieurs réclament l'accès à une banque d'instruments d'évaluation jugés conformes à l'esprit du Programme de formation.
- *Offrir du soutien* : quelle que soit sa position de fond relativement aux instruments d'évaluation, on souhaite disposer de l'information et de la documentation pertinente sur le thème de l'évaluation adaptées aux exigences du PDFP.
- *Informers les parents* : enseignants et commissions scolaires considèrent de leur devoir d'informer les parents sur le bien-fondé du PDFP et des modes d'évaluation qui y sont associés, mais une contribution du MEQ quant à ce dossier est vivement souhaitée parce qu'elle serait perçue comme plus officielle par le milieu.

4. LES RESSOURCES HUMAINES

La gestion des ressources humaines n'a pas été abordée comme telle du fait que peu de directions des ressources humaines des commissions scolaires ont participé aux rencontres et que, dans la plupart des cas, ce service n'est mis à contribution dans l'implantation de la réforme que de manière indirecte. En effet, sa tâche gravite le plus souvent autour de l'application des conventions collectives qui, jusqu'à maintenant, n'ont que peu ou pas connu d'adaptations pour tenir compte des exigences d'implantation de la réforme curriculaire. Cette situation n'a pas empêché que l'on traite de la transformation des tâches consécutive à l'introduction des changements législatifs et curriculaires.

- *Soutenir la transformation des tâches* : transparence et ouverture enseignante, travail en équipe et responsabilité partagée, plan d'action des équipes-écoles, autonomie et initiative des élèves ainsi qu'engagement des parents

caractériseront les nouvelles façons de faire que devra faciliter et soutenir une nouvelle approche en matière de gestion des ressources humaines.

- *Redéfinir les tâches* : en substance, les participants font le double constat du changement découlant de l'implantation de la réforme curriculaire et de l'absence d'anticipation ou de prise en considération de ce changement et concluent à une souhaitable redéfinition des tâches par le MEQ et les commissions scolaires.
- *Responsabiliser les enseignants* : on pense que la professionnalisation d'un métier implique d'en éloigner l'exercice du pôle de l'exécution et de la dépendance pour le rapprocher du pôle de l'initiative et de la responsabilité et d'accepter conséquemment que, au-delà du partage d'objectifs communs, souplesse et flexibilité soient de mise quant au choix des moyens pour les atteindre.
- *Pratiquer la reddition de comptes* : aux yeux des administrateurs rencontrés, toute transformation des tâches dans le sens d'une décentralisation et d'une professionnalisation devrait s'accompagner du passage d'une culture de contrôle à une culture de reddition de comptes où il ne s'agit plus de faire un suivi pas à pas, mais de fixer des objectifs et d'en vérifier périodiquement l'atteinte.
- *Assouplir l'application des conventions collectives* : globalement, on juge qu'il y aurait intérêt à introduire de la souplesse dans l'affectation du personnel de façon à en réduire la mobilité, à augmenter le temps de présence à l'école, à faire preuve d'ouverture dans la composition des classes pour soutenir l'organisation en cycles d'apprentissage et à revoir le concept d'heures libres pour mieux l'harmoniser avec les exigences de la réforme souvent synonymes de présence accrue à l'école.

- *Revoir les rapports entre syndicats et partie patronale* : il y a certes place à amélioration des conventions collectives, et il ne faudrait surtout pas y renoncer, mais l'on croit qu'un aspect tout aussi déterminant pourrait tenir à la nature des rapports qu'entretiennent les syndicats et la partie patronale, particulièrement sur le plan local.

5. L'ADMINISTRATION

L'administration est perçue comme l'entité qui peut jouer un rôle déterminant dans le succès ou l'échec de l'implantation de la réforme. L'impact des décisions administratives est souvent plus grand qu'on ne l'imagine, ou qu'on ne l'anticipe. Ces décisions ont des conséquences parfois plus marquées sur le moral des troupes, et ce n'est pas toujours de manière positive, que sur la bonne marche des affaires administratives. Cela semble particulièrement vrai du palier administratif national et de celui des commissions scolaires. Dans le premier cas, ce sont les commissions scolaires qui formulent des griefs; dans le second, ce sont les directions d'école et les conseillers pédagogiques.

- *Agir avec cohérence* : on souhaite que s'instaure une pratique de gestion telle que la main droite n'ignore pas ce que fait la main gauche, c'est-à-dire une pratique où les commandes et les attentes à l'endroit des commissions scolaires, des directions d'école et des conseillers pédagogiques seront analysées et définies de manière à éviter les distractions, du type « plan de réussite » ou autre, et à donner priorité aux actions d'implantation de la réforme.
- *Se soucier du climat de travail* : des participants se sont plaints de ne pas être entendus par leurs supérieurs, de ne pas se sentir soutenus, de ne pas faire partie d'un groupe aux objectifs partagés et ont dit avoir à l'endroit du climat de travail l'attente qu'il constitue, *a risk taking environment, comme l'ont exprimé les anglophones.*

- *Encourager l'engagement des membres du personnel* : les répondants attendent des instances supérieures qu'elles les associent officiellement à la démarche d'implantation et aux prises de décision qu'elle implique de façon à favoriser l'engagement personnel du plus grand nombre, meilleure garantie du succès de l'implantation de la réforme.
- *Reconnaître le rôle majeur des directions d'école* : les changements apportés à la Loi sur l'instruction publique font que les directions d'école assument un plus large éventail de responsabilités, l'une d'elles étant d'être leader pédagogique dans l'école. Une telle responsabilité signifie que ces personnes doivent être les premières responsables de l'implantation de la réforme curriculaire dans leur école.
- *Soigner le dossier des élèves à défis particuliers* : on a souligné avec vigueur l'urgence de trouver des solutions de rechange au redoublement qui continue d'être jugé par plusieurs comme une mesure pédagogique efficace, à défaut de quoi son interdiction risque, en plusieurs endroits, de braquer des enseignants contre la mise en place d'une organisation de l'enseignement par cycles.
- *Mettre à contribution les directions régionales du MEQ* : si les mandats confiés aux directions régionales n'aident pas, l'initiative des personnes en place peut faire une différence et les souhaits formulés à leur endroit se résument en trois points : une présence accrue pour soutenir l'implantation de la réforme, une action plus dynamique comme interface entre les commissions scolaires et la haute direction du MEQ de même qu'un engagement comme catalyseur.
- *S'associer les services éducatifs des commissions scolaires* : les services éducatifs des commissions scolaires, du moins aux yeux de leurs délégués aux rencontres, se sentent partiellement exclus de l'opération liée à la réforme et

réclament la mise en place d'une structure de consultation, plus ou moins officielle, qui réponde à leur besoin de se sentir informés et visés.

- *Mettre les parents dans le coup* : généralement très sensibles à tout ce qui concerne l'avenir de leurs enfants, les parents peuvent être d'un précieux secours lors de transformations du type de celle que connaît présentement l'école québécoise. Les milieux anglophones, sans être les seuls, ont particulièrement insisté sur le caractère déterminant du rôle joué par les parents des écoles ciblées.
- *Rendre accessibles les ressources nécessaires* : on ne saurait prétendre pouvoir réussir l'implantation de la réforme sans mettre à la disposition des acteurs visés les ressources nécessaires à cet égard :
- *Ajouter aux ressources humaines* : l'ajout d'effectifs, qui peut prendre la forme d'affectations à des fonctions nouvelles, est jugé indispensable, et ce, à titre provisoire dans certains cas, à plus long terme dans d'autres;
- *Ajouter aux ressources financières et matérielles* : l'argent est reconnu comme la première ressource indispensable, mais doit s'y ajouter la réponse aux exigences des nouvelles approches pédagogiques, de l'organisation de l'enseignement par cycles d'apprentissage et de la concertation éducative qui commandent un aménagement de l'espace physique et la disponibilité de locaux dont ne jouissent pas toutes les écoles.

6. LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS

Sauf en de rares cas, les participants n'ont pas été tendres à l'endroit de la formation initiale des enseignants. On lui reproche tout particulièrement d'être en décalage par rapport au nouveau curriculum et de ne pas former ces personnes en fonction de la réalité de l'enseignement.

- *Resserrer les liens avec les universités* : on reconnaît que les lieux d'influence que constituent la participation à la formation des stagiaires ou l'engagement dans des projets de recherche collaborative ne sont pas négligeables, mais qu'ils ne peuvent remplacer une action du MEQ qui rappellerait aux universités leurs responsabilités et les inciterait à resserrer les liens de collaboration avec le milieu scolaire.

7. LES RELATIONS AVEC LE PUBLIC ET LES MÉDIAS

Les participants disent avoir payé un lourd tribut à l'opinion publique dans la mesure où, dans bien des cas, il leur a fallu rassurer leurs populations cibles inquiétées par les sursauts de l'opinion publique notamment alimentés par les médias. Bien que le phénomène a été plus marqué dans les grands centres et à la périphérie de ceux-ci, et les franges de population alors atteintes ont été considérables.

- *Faire connaître le programme* : l'unanimité est vite apparue chez les répondants quant à la nécessité de soigner l'image de la réforme, car, lorsqu'il est bien expliqué et bien compris, le Programme de formation suscite généralement des réactions positives.

CONCLUSION

L'expérience des écoles ciblées a permis de constater que les conditions d'une implantation réussie de la réforme jouent sur plusieurs plans. Si chacun des thèmes abordés ne saurait être négligé sans conséquences sensibles sur le succès de l'implantation, aucune des actions suggérées n'est déterminante à elle seule. C'est davantage la convergence de multiples actions qui produit l'effet escompté. Il y a certes un seuil à franchir quant au nombre d'actions à engager pour que les forces pro-réforme l'emportent sur les forces de résistance au changement. Malheureusement, ce seuil ne se détermine pas par l'addition arithmétique des

actions à entreprendre. À titre d'exemple, quelques actions de grande envergure peuvent avoir plus d'impact que le saupoudrage d'une kyrielle d'actions peu ou mal coordonnées.

Les autorités en place ont la responsabilité de juger de la meilleure façon d'agir, et ce, compte tenu de l'ouverture du milieu à l'endroit de la réforme, de la « culture d'entreprise » qui le caractérise, de ses besoins et de ses ressources ainsi que de l'importance qu'y revêtent la formation et le développement professionnels. Un nombre suffisant de conditions auront été satisfaites et un nombre suffisant d'actions auront été engagées lorsqu'une majorité d'acteurs prendront fait et cause pour la réforme et qu'ils adapteront leurs pratiques en conséquence. La mise en place d'un dispositif d'évaluation continue de l'évolution de ce climat incombe donc aussi à ces autorités qui ne pourront piloter efficacement l'opération que si elles ont un portrait fidèle de sa progression. En d'autres mots, prendre régulièrement le pouls de la situation pour décider des gestes à poser et des initiatives à prendre.

M. Michel Carbonneau est consultant auprès de la Direction générale de la formation des jeunes au ministère de l'Éducation du Québec.

¹ Le rapport détaillé de cette étude est disponible à la Direction générale de la formation des jeunes (DGFJ) du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ).

² Au total, plus de 75 personnes ont été entendues, notamment des représentants de directions régionales, de directions générales, de directions générales adjointes, de directions des ressources humaines et de directions des services éducatifs de commissions scolaires, des conseillers pédagogiques et des directions d'école, toutes des personnes plus ou moins directement interpellées par l'école ciblée de leur environnement administratif. Les enseignants ont

refusé de participer à l'étude en raison d'un boycott alors décrété par leurs syndicats dans le contexte de la négociation de leur convention collective.

³ La collecte de données doit beaucoup à Denise Baillargeon pour les milieux francophones et à Richard Bastien pour les milieux anglophones.