

# Avis de l'AQPF au CSE

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

---

Présenté par l'Association québécoise des professeurs de français



Mémoire déposé dans le cadre de la consultation du Conseil supérieur de l'éducation en préparation du rapport sur l'état des besoins de l'éducation 2014.

Le 31 octobre 2013

## **Rédaction**

Suzanne Richard, Ph.D., présidente de l'AQPF, chargée de cours, Université de Sherbrooke  
Isabelle Péladeau, directrice générale de l'AQPF

## **Collaboration (membres du CA de l'AQPF)**

Érick Falardeau, Ph.D., professeur agrégé, Université Laval,  
Élisabeth Jean, enseignante au secondaire, Montréal  
Danielle Lefebvre, chargée de cours, UQTR et Université de Montréal  
Marie-Hélène Marcoux, conseillère pédagogique, Cs des Navigateurs, Lévis  
Geneviève Messier, chargée de cours, UQAM  
Jérôme Poisson, enseignant au secondaire, Lévis

## **Mise en pages**

Suzanne Richard

© AQPF, 2013

## Table des matières

---

Introduction.....	4
1. Les fondements de la réforme de l'éducation .....	5
2. Les réformes du curriculum et des programmes au préscolaire, au primaire et au secondaire .....	6
3. La réforme du curriculum et des programmes d'études à l'éducation des adultes .....	11
4. Bilan .....	12
5. Perspectives .....	14

## Introduction

---

L'Association québécoise des professeurs de français, fondée à Montréal en 1967, est un regroupement volontaire d'enseignants, de professeurs de français et de toute personne intéressée à l'enseignement du français ou à la promotion de la langue française et de la culture québécoise. L'engagement pédagogique, social et politique pour la défense et la promotion de l'enseignement du français au Québec et pour la promotion de la langue française, de la culture québécoise et de la francophonie orientent principalement ses actions.

L'adhésion et la participation des membres de l'Association se fondent sur leur intérêt pour la qualité de la vie de la langue française au Québec et plus particulièrement l'enseignement du français. L'AQPF n'est liée à aucun parti politique ou religieux et elle est indépendante des diverses instances du gouvernement du Québec. Son fonctionnement repose sur l'engagement bénévole de ses membres, issus de tous les ordres d'enseignement : primaire, secondaire, collégial et universitaire. Ces membres possèdent une expertise variée et des points de vue diversifiés sur l'enseignement du français et sur la culture québécoise, œuvrant dans des régions et des milieux différents.

L'Association veut également contribuer au progrès de l'enseignement du français par la réflexion, la recherche, la diffusion de l'information, le perfectionnement, les échanges, les rencontres, les colloques, les congrès, etc. Elle défend le droit des enseignants et des professionnels non enseignants à la formation continue, persuadée que celle-ci est à la base de l'avancement et de l'amélioration de l'enseignement du français au Québec.

Au fil des ans, des membres de l'AQPF ont participé à l'élaboration des programmes d'études et à leur critique. Ils ont vécu les réformes du curriculum et des programmes. L'Association s'est toujours intéressée aux programmes et à leur contenu. Lors des congrès annuels ou d'ateliers de formation offerts dans chacune de ses sections, elle a contribué à faire connaître les réformes du curriculum, le programme de formation de l'école québécoise et plus particulièrement les programmes de français du primaire et du secondaire. L'AQPF s'est prononcée à plusieurs reprises sur différents éléments liés aux réformes du curriculum et aux programmes, qu'il s'agisse de la didactique de la lecture, de l'écriture, de la grammaire ou de la communication orale, de la création d'une commission permanente des programmes de français, de la formation continue des enseignants, de l'achat massif de tableaux blancs numériques ou de l'implantation de l'anglais intensif. Elle remercie le Conseil supérieur de l'éducation de lui permettre de s'exprimer dans le cadre de cette consultation. Riche de son expérience, elle répondra le mieux possible aux questions posées par le Conseil.

## 1. Les fondements de la réforme de l'éducation

---

L'AQPF est d'accord avec les fondements de la réforme de l'éducation, c'est plutôt l'application de ceux-ci et les moyens pris pour les mettre en place qui laissent à désirer.

Elle déplore que *la réussite du plus grand nombre*, un des fondements de la réforme, ne repose pas davantage sur l'apprentissage et la maîtrise du français, langue première. C'est ignorer l'importance de la maîtrise de la langue pour la réussite scolaire. De nombreuses études démontrent que « les élèves qui ont des difficultés en lecture sont plus à risque de connaître l'abandon scolaire que leurs pairs. »<sup>1</sup> La maîtrise de la langue est également un moyen de *prévenir l'exclusion*. L'écart qui se creuse, au fil de la scolarité, entre les élèves qui réussissent et ceux qui éprouvent des difficultés, est en effet souvent lié à la maîtrise de la langue et au développement des compétences en lecture, en écriture et en communication orale. Il est impératif de s'assurer d'un enseignement de qualité pour l'ensemble du réseau scolaire et d'offrir aux enseignants le support nécessaire pour qu'ils deviennent des enseignants de français exemplaires.

Le français est beaucoup plus qu'une simple matière. Le développement du langage, oral comme écrit, est essentiel au développement de la pensée et au développement intellectuel de l'élève. *La place des savoirs dans l'organisation matérielle et sociale de nos collectivités*, un des fondements de la réforme, ne peut s'actualiser sans un travail assidu sur la langue ni sans développer les compétences langagières en français.

Un des fondements de la réforme est le suivant : *Le pouvoir de décision en matière de pédagogie doit se rapprocher du palier local : l'école et ses agents de première ligne. En contrepartie, il y aura une obligation accrue de rendre des comptes*. Pour être en mesure de prendre des décisions éclairées, les enseignants doivent être considérés comme des professionnels. Qu'a-t-on fait en ce sens depuis vingt ans? Aucune politique concernant la formation continue des enseignants n'existe au Québec. L'AQPF a déjà fait parvenir en 2005 une recommandation à cet effet au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport de l'époque, Jean-Marc Fournier, et s'est prononcé depuis plusieurs fois sur cette question.

---

<sup>1</sup> Giasson J. (2011). *La lecture, Apprentissage et difficultés*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur / Chenelière Éducation, p. 17.

## 2. Les réformes du curriculum et des programmes au préscolaire, au primaire et au secondaire

---

### 2.1 Grille-matière

Le temps consacré à l'enseignement au primaire a certes augmenté, mais au profit d'autres matières : l'anglais et l'éducation physique. Il n'y a donc pas plus de temps accordé à l'enseignement de la langue première. Au secondaire, plusieurs écoles sont passées de 6 périodes à 8 périodes par cycle de neuf jours, mais pas toutes. Plusieurs écoles, avec la mise en place de certains programmes particuliers, ont même diminué le temps d'enseignement du français en passant de 8 périodes à 6 périodes par séquence de neuf jours pour céder la place à l'enseignement d'autres disciplines. L'AQPF réclame depuis longtemps que le temps consacré à l'enseignement du français soit prescriptif plutôt qu'indicatif, comme c'est le cas actuellement.

### 2.2 Mise en œuvre du PFÉQ

#### Élaboration par des comités

L'AQPF est d'accord pour reconnaître que les comités formés étaient adéquats et les personnes choisies pour en faire partie, compétentes. Cependant, elle déplore le manque d'arrimage entre les deux ordres d'enseignement (primaire et secondaire). Les comités étaient formés différemment, selon des critères distincts, et aucune communication ne semble avoir eu lieu entre ceux-ci. Ainsi, au secondaire, le programme de français est organisé autour de *familles de situations*, concept qui ne se retrouve dans aucun autre programme. On compte trois compétences au secondaire alors qu'il y en a quatre au primaire<sup>2</sup>.

En ce qui concerne la progression, c'est la même chose : les équipes étaient non seulement différentes, mais elles avaient une vision différente de ce qu'est une progression des apprentissages. Les documents du primaire et du secondaire sont donc organisés selon une logique très différente et on relève parfois même des incohérences d'un ordre à l'autre.

Au secondaire, on a au moins tenu compte du programme de 1995 en ce qui concerne l'enseignement de la grammaire et on a rétabli les ponts qui avaient été coupés avec le primaire en y imposant un renouvellement de l'enseignement de la grammaire.

---

<sup>2</sup> Bien entendu, nous sommes au courant que le plus récent cadre d'évaluation ramène également à trois les compétences au primaire, mais le programme et la progression (ainsi que le matériel didactique) sont organisés autour de quatre compétences.

## Appropriation et implantation

L'AQPF affirme que c'est là où le bât blesse<sup>3</sup>.

- La formation du MELS s'est avérée déficiente, malgré les sommes importantes allouées à celle-ci. Elle a été donnée à des groupes restreints, le MELS comptant sur des agents *multiplicateurs* qui ne « multipliaient » pas toujours, par manque de temps donné dans les écoles, par manque de moyens ou d'intérêt dans les milieux. Ce n'est pas parce qu'on assiste à une formation qu'on est automatiquement agent multiplicateur. La formation donnée en français a été très insatisfaisante. Les conseillers pédagogiques qui assistaient à celles-ci participaient plus souvent à des « expérimentations » qu'à des formations pour formateurs. Les gens du MELS, souvent, ne pouvaient répondre aux questions posées et plusieurs questions importantes (concernant l'évaluation, notamment) restaient donc en suspens. Dans une recherche menée par Cardin, Falardeau et Bidjang (2013<sup>4</sup>), 57% des enseignants affirment que le MELS ne les a pas aidés dans leur appropriation de la réforme. 83% disent avoir appris davantage par eux-mêmes que par les formations reçues. En revanche, 70,8% affirment que leur CS les a soutenus dans leur appropriation et 75,2% affirment que leur école les a soutenus.
- Des inégalités ont été observées d'un milieu à l'autre; il n'y a pas d'uniformité entre les commissions scolaires ni entre les écoles. Le temps imparti à la formation est très inégal et nettement insuffisant. Dans certains milieux, la formation est donnée par les maisons d'édition, faute de mieux. Souvent la formation n'est pas obligatoire pour les enseignants, ce qui peut donner l'impression que l'application de la réforme est facultative. Plusieurs commissions scolaires ont en effet proposé des formations sur une base volontaire. Certains enseignants y sont allés, mais d'autres n'y ont pas participé. De plus, quand la réforme est arrivée au deuxième cycle du secondaire, la caisse était vide et il n'y avait plus d'argent pour donner une formation suffisante.
- Il n'y a pas des conseillers pédagogiques de français partout ou s'il y en a, dans certains milieux, ils sont sans expérience ou pire, ils ne sont pas formés en enseignement du français. L'embauche massive des conseillers pédagogique de français en 20085 n'a pas véritablement réglé ce problème, bien que nous reconnaissons que cette mesure a été bénéfique pour plusieurs commissions scolaires parce qu'elle a redonné un nouvel élan à la formation continue dans les écoles.

---

<sup>3</sup> La présidente de l'AQPF a d'ailleurs écrit un texte à ce propos lors de la rentrée 2009. Suzanne Richard (2009). Pour une mise en œuvre réussie, *Québec français*, 155, 20. <http://www.erudit.org/culture/qf1076656/qf1093575/1765ac.pdf>

<sup>4</sup> Cardin, J.-F., Falardeau, É. et Bidjang, S. (2013). « Tout ça pour ça »... Le point de vue des enseignants du primaire et du secondaire sur la réforme des programmes au Québec. *Formation et profession, Revue scientifique internationale en éducation*, (20)1, 13-31.

<sup>5</sup> L'AQPF avait d'ailleurs alors déploré ce manque de formation dans un article signé par sa présidente. Suzanne Richard (2009). Y a-t-il un pilote dans l'avion? *Québec français*, 154, 138-139. <http://www.erudit.org/culture/qf1076656/qf1095144/1841ac.pdf>

- L'adhésion à la réforme s'avère difficile dans les milieux parce qu'elle est mal présentée; on donne parfois l'impression aux enseignants que tout ce qu'ils faisaient avant n'était pas adéquat; peu d'explications sont données quant aux changements faits.
- On observe une incompréhension de l'approche par compétence et du socioconstructivisme. Plusieurs confusions existent, parfois entretenues par la ministre du moment elle-même (projets VS compétences disciplinaires VS compétences transversales; connaissances VS compétences). Ces confusions sont amplifiées par le fait que le MELS ne prend pas position publiquement de façon claire; les journalistes et les parents, alimentés par les syndicats, dénigrent alors la réforme et les programmes sans que le MELS ne réagisse; au contraire, on donne parfois raison, à tort, aux récriminations (par exemple dans le cas des connaissances VS les compétences). Les médias répandent l'idée que les élèves ne savent plus écrire, ce qui d'ailleurs est faux. Ils réduisent souvent la compétence à écrire au seul respect de l'orthographe, aspect du savoir écrire qui est en déperdition dans l'ensemble des pays francophones. Nos élèves lorsqu'on les compare réussissent fort bien en situation d'écriture, ils peuvent écrire des textes étoffés et cohérents.
- Les nombreuses décisions saugrenues du MELS sont venues freiner la mise en œuvre de la Réforme. On n'a qu'à penser à l'anglais intensif en 6<sup>e</sup> année. Plusieurs enseignants étaient arrivés à bâtir une planification globale annuelle cohérente et intelligente que cette décision est venue chambouler. L'ajout de TNI a également fait en sorte que plusieurs enseignants se sont concentrés sur le développement de leur compétence technologique plutôt que sur l'appropriation du PFÉQ et de la progression.
- Les universités qui dispensent la formation initiale sont informées en retard et au compte-goutte des différents changements; dans plusieurs universités, on a enseigné longtemps un programme qui ne serait plus en application quand les étudiants enseigneraient. De grandes inégalités sont observées d'une université à l'autre quant à la formation (contenus disciplinaires et cours de didactique). Il y a même, dans certaines d'entre elles, beaucoup de dénigrement de la réforme auprès des étudiants, ce qui nous semble inacceptable.

### 2.3 Cohérence, connaissance et application de la politique d'évaluation

- La politique d'évaluation est assez peu connue et plusieurs ratés ont été relevés dans sa mise en œuvre. On a assisté à maints changements, parfois contradictoires, et ce dans un court laps de temps. Ces incohérences sont sans doute dues au fait que les équipes du MELS travaillent en « silo »; des comités différents de ceux des programmes travaillent en évaluation. Les enseignants sont très critiques envers les vagues-hésitations du ministère, notamment au sujet de l'évaluation des



connaissances. Ils croient à l'évaluation des compétences, mais la trouvent plus subjective (87,9%) que l'évaluation des connaissances<sup>6</sup>.

- L'élaboration et l'arrivée tardive des échelles de niveaux de compétences ont aussi exacerbé les frustrations dans les milieux et ont donné lieu à des formations souvent inadéquates. On parle d'évaluation avant de parler d'enseignement. Est-ce normal?

## 2.4 Place du jugement professionnel

Dans la recherche menée par Cardin, Falardeau et Bidjang (2013), 75,7 % des enseignants disent être en désaccord avec l'idée que le Ministère reconnaît mieux leur professionnalisme et leur compétence depuis la réforme. Le jugement professionnel est important et essentiel, mais il doit reposer sur des critères clairs, cohérents, justes et équitables pour chacune des trois compétences. Ceux-ci doivent également être connus des élèves. Si ces critères sont souvent connus et compris des élèves et des parents en ce qui concerne l'écriture, ce n'est généralement pas le cas pour la lecture et la communication orale.

## 2.5 Bulletin unique

- L'AQPF juge que le bulletin unique n'est pas une mauvaise idée au départ, même s'il répond davantage aux récriminations des parents et des syndicats qu'à une volonté d'amélioration de l'apprentissage et de l'enseignement. Ce bulletin unique a toutefois fait en sorte que l'évaluation est omniprésente. On enseigne pour évaluer et non pour faire apprendre. Le nombre des *traces* par étape est parfois effarant pour certaines écoles. Comment peut-on prétendre enseigner, faire apprendre et évaluer en quelques semaines (pour la première étape) et avoir trois ou quatre productions écrites pour la même période? On est malheureusement dans une logique d'évaluation et non d'apprentissage depuis ce nouveau bulletin et cela, sans parler de la gestion axée sur les résultats, une autre décision très discutable du MELS.
- Il y a aussi de grandes incohérences concernant le fait de mettre des notes pour évaluer le développement d'une compétence; en effet, l'esprit du programme de formation n'est pas respecté par cette décision qui est en fait une volteface du MELS. Les besoins du primaire et du secondaire, qui sont fort différents, n'ont pas été entendus ni respectés. Au primaire, en effet, des généralistes évaluaient déjà avec des cotes depuis longtemps, certaines écoles secondaires également, et s'en accommodaient fort bien et de façon très professionnelle. Cette exigence des pourcentages est venue briser cette habitude en lien avec la logique du programme et a miné la confiance des enseignantes et des enseignants.
- L'ajout des connaissances au bulletin est également, selon l'AQPF, une aberration puisque celles-ci sont déjà évaluées et présentes dans les pratiques de lecture, d'écriture et de communication orale.

---

<sup>6</sup> Cardin, Falardeau et Bidjang (2013). *Op.cit.*

- Enfin, le libellé des compétences sur le bulletin est parfois réducteur et non conforme à la compétence exprimée (par exemple, *faire des efforts pour actualiser son potentiel*).

## 2.6 Mise en œuvre de l'environnement éducatif

- Selon l'AQPF, la culture professionnelle collégiale souhaitée est peu développée – surtout au secondaire - pour plusieurs raisons : la structure ne le permet pas toujours et peu de temps est accordé aux équipes d'enseignants pour des rencontres et des échanges. Aussi, la culture individualiste du secondaire est très difficile à changer. Il y a un manque flagrant de solidarité professionnelle. D'ailleurs, l'étude de Cardin, Falardeau et Bidjang (2013, op. citée) révèle que si 83,6 % des femmes et 90,1 % des enseignants du primaire se disent motivés par le travail en équipe, seulement 55,6 % des hommes et 59,1 % des enseignants du secondaire partagent cet avis.
- Quant à l'organisation en cycles, elle est plus facile à effectuer au primaire qu'au secondaire, bien qu'il aurait été intéressant de favoriser le *looping* dans une plus large mesure au primaire – comme au secondaire. Les enseignants sont en désaccord à 76,9 % avec l'idée que les élèves ont davantage le temps de maîtriser les connaissances requises avec les cycles de deux ans et le non-redoublement. Ils sont aussi en désaccord à 86,8 % avec l'idée que les élèves sont plus motivés parce qu'ils peuvent faire les apprentissages sur deux ans<sup>7</sup>.
- Le leadership des directions d'école en ce qui concerne la pédagogie est plus ou moins réussi parce qu'on a augmenté leurs responsabilités avec la décentralisation sans leur donner plus de moyens; le temps réservé à l'administration prend souvent toute la place, sans parler du plan d'action contre la violence, l'intimidation, les écoles CIS, l'Agir tôt... et toute la reddition de compte demandée par le MELS (convention de gestion).

---

<sup>7</sup> Cardin, Falardeau et Bidjang (2013). *Op. cit.*

### 3. La réforme du curriculum et des programmes d'études à l'éducation des adultes

---

Peu de nos membres provenant du secteur de l'éducation des adultes, il est difficile pour l'AQPF de répondre en détail à chacune des questions posées. Cependant, elle observe que les élèves qui arrivent au secteur des adultes sont souvent assez jeunes, que ceux-ci ont vécu les réformes du curriculum et des programmes au primaire et au secondaire. Les façons d'enseigner la communication orale, la lecture, l'écriture et la grammaire à l'éducation des adultes diffèrent de ce qui leur a été proposé au primaire et au secondaire. Ainsi, depuis plusieurs années, on a renouvelé l'enseignement de la grammaire au primaire (depuis 2001) et au secondaire (depuis 1995), alors qu'à l'éducation des adultes, ce renouvellement n'est pas encore obligatoire. Les élèves sont confrontés à un métalangage grammatical et à une compréhension du système de la langue très différents d'un secteur à l'autre.

Aussi, au primaire et au secondaire, les élèves ont développé des stratégies de compréhension en lecture, on les a invités à comprendre, interpréter, réagir et apprécier un texte, une œuvre littéraire, un ensemble de textes qu'ils mettent en réseau, des éléments qui seront peu vus à l'éducation des adultes. En ce qui a trait à l'écriture, les élèves du primaire et du secondaire apprennent à rédiger des textes de différents types, selon différentes intentions, à travers des situations authentiques d'écriture. Les situations d'écriture complètes sont rares à l'éducation des adultes et les textes à écrire sont encore appelés *discours*, une appellation disparue des programmes du secondaire depuis 1995.

L'AQPF déplore l'absence d'arrimage entre les programmes de français offerts au secteur jeune et ceux proposés au secteur des adultes. L'écart entre ce qui est demandé aux élèves du secondaire et ce qui est demandé aux élèves du secteur de l'éducation des adultes est important. Pourtant, les élèves issus de l'un ou l'autre de ces secteurs obtiendront le même diplôme et la même reconnaissance des acquis. Il nous semble urgent d'implanter au secteur adulte un programme de français en cohérence avec le parcours scolaire du primaire et du secondaire.

## 4. Bilan

---

L'AQPF trace un bilan assez sombre des réformes du curriculum et des programmes, non pas en raison des fondements et des principes sous-jacents à ces derniers ni à cause des contenus ou des approches préconisées, mais en raison des nombreux ratés dans la mise en œuvre de ceux-ci.

Les enseignants ont d'ailleurs une perception très négative des réformes et des changements apportés aux programmes. En ce qui concerne la maîtrise des compétences en français, selon la recherche de Cardin, Falardeau et Bidjang (2013), les enseignants ne sont pas d'accord avec l'affirmation selon laquelle les élèves, depuis la réforme, maîtrisent mieux la lecture, l'orthographe et la grammaire, ainsi que l'écriture. Toutefois, ils sont d'accord pour dire que leurs élèves maîtrisent mieux la communication orale, peut-être en raison de la place qu'occupe l'oral dans les formules pédagogiques valorisées par la réforme. Il y a cependant des différences significatives selon l'ordre d'enseignement des répondants. Les enseignants du secondaire ont en effet une perception plus négative que leurs homologues du primaire, y compris pour la communication orale dont la perception globale est plus positive chez tous les répondants. Pourquoi de tels écarts à propos des mêmes élèves? Les problèmes deviendraient-ils plus marqués à partir de la 7<sup>e</sup> année de scolarisation? Leur perspective disciplinaire et la forme scolaire du secondaire (diversité des groupes, plus grand nombre d'élèves, grille horaire morcelée, etc.) rendent-elles les enseignants du secondaire plus exigeants sur ces questions? Quelles qu'en soient les raisons, nous croyons que ces perceptions négatives ont certainement été amplifiées par les nombreuses embuches rencontrées au fil des ans depuis les débuts de la réforme et par la valse-hésitation du MELS en ce qui concerne notamment la question de l'évaluation.

Car il s'agit bien, en fait, de perceptions puisque, selon une autre étude, celle de l'ÉLEF<sup>8</sup>, les pratiques et les représentations des enseignants du secondaire ont peu changé de 1985 à 2008. Comment alors peuvent-ils affirmer que les élèves ne maîtrisent pas mieux le français depuis la réforme si elle n'est pas réellement appliquée et que rien n'a changé dans la classe?

La question de l'intégration des élèves en difficulté touche également au cœur de l'organisation du travail des enseignants. En raison de la présence des élèves en difficulté dans leur classe depuis la réforme, les enseignants disent qu'ils consacrent plus de temps à la préparation de cours, aux élèves qui ont des difficultés d'apprentissage et à ceux qui ont des problèmes de comportement<sup>9</sup>. Les enseignants ayant dans leurs classes des élèves intégrés affirment en outre laisser de côté certains objectifs des programmes afin de se consacrer à la mise à niveau de ces élèves, ne pas avoir l'aide de personnes-ressources

---

<sup>8</sup> Chartrand, S.-G. et Lord, M.-A. (2013). L'enseignement du français a peu changé au secondaire depuis 25 ans, *Québec français*, 168, 86-88.

<sup>9</sup> Cardin, Falardeau et Bidjang (2013). *Op. cit.*

pour assurer cette intégration et ne pas avoir la formation nécessaire. Ce discours assez négatif des enseignants sur l'intégration des élèves en difficulté se répercute sur les conséquences, elles aussi négatives, qu'ils y voient. 74,7 % affirment que cette intégration a attiré les élèves forts vers le réseau privé ou encore vers les programmes d'éducation internationale du réseau public. En somme, la situation des élèves en difficulté – et même celle des forts – a manifestement peu progressé, selon les répondants à cette même étude. L'AQPF tient cependant à souligner que davantage d'élèves en difficulté semblent terminer leurs études secondaires et s'inscrire au cégep, selon ce qu'elle conclut des commentaires des enseignants du collégial qui demandent de plus en plus d'aide pour ces élèves en difficulté qui leur arrivent et pour lesquels ils ne sont pas préparés.

Aussi, le souhait qu'on avait concernant l'organisation et la progression des savoirs ne s'est pas concrétisé. Bien qu'idéal, ce mode d'organisation était peu réaliste. Les maisons d'édition n'ont donc pas eu le choix de décider d'une progression et maintenant, la progression du MELS n'est pas arrimée au matériel qui se trouve dans les classes, tant au primaire qu'au secondaire.

Enfin, l'arrimage entre les ordres d'enseignement est encore à faire. De nombreuses incohérences subsistent entre le primaire et le secondaire, ainsi qu'entre le secondaire et le secteur adulte ou le collégial. Ce dernier ordre d'enseignement n'a d'ailleurs pas du tout été repensé en ce qui concerne l'enseignement de la langue, à la lumière de la réforme, bien que des milliers d'élèves y soient accueillis chaque année après onze ans de scolarité obligatoire teintés d'une approche totalement différente.

## 5. Perspectives

---

À la suite de cet exercice qui vise à alimenter la réflexion du CSE en vue de la préparation du rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014, l'AQPF aimerait conclure en proposant quelques pistes pour la suite des choses. Que faudrait-il conserver, réviser ou abandonner quinze ans après les États généraux sur l'éducation ayant donné lieu à d'importants changements quant au curriculum et aux programmes? Que devrait-on mettre en place à partir des constats faits dans les milieux?

### 5.1 Que faut-il conserver?

Les principes sur lesquels reposent les changements sont encore valables et nous croyons qu'il faut les réaffirmer, les rappeler, les nuancer ou les préciser. **L'AQPF souhaite toutefois que la langue soit clairement au cœur des préoccupations de tous les intervenants et qu'elle soit reconnue comme levier et vecteur incontournable de l'acquisition de tous les savoirs ainsi que du développement de la pensée, de l'identité et des compétences.** Sans une maîtrise de la langue, point de réussite, tant pour les élèves que pour tous les acteurs de l'école. En ce sens, il est impératif de reconnaître le français comme matière, mais aussi comme point d'ancrage de tous les apprentissages, quels qu'ils soient.

L'APQF espère également que les programmes de français actuels seront conservés, ainsi que la progression des apprentissages, tant au primaire qu'au secondaire, pour quelques années encore. Il faut donner le temps – et les moyens – à tous les enseignants de s'approprier ceux-ci et les enseignants de français, surtout ceux du secondaire, ont dû s'adapter à plusieurs changements depuis vingt ans.

### 5.2 Que faut-il réviser?

Si nous souhaitons que les programmes et la progression actuels demeurent, **nous espérons toutefois que ces documents soient révisés et arrimés les uns aux autres pour corriger les incohérences et les lacunes qui s'y trouvent.** Outre cet arrimage entre les différents documents publiés par le MELS, **nous demandons également qu'un réel arrimage soit respecté entre les ordres d'enseignement,** de façon à ce que le passage des élèves d'un ordre à l'autre soit plus harmonieux qu'actuellement.

**L'évaluation des apprentissages demande également une révision sérieuse afin de rectifier les contradictions et les inadéquations** relevées dans cet avis. Les hésitations du MELS en cette matière ont causé beaucoup de tort à la crédibilité des travaux des comités d'élaboration des programmes et des équipes chargées de l'évaluation des apprentissages.

À cet effet, **l'AQPF invite le MELS à remettre sur pied les différents comités abandonnés dans les dernières années** (comité de suivi des 22 mesures, comité d'élaboration de situations d'évaluation en français, entre autres), sous la même forme ou sous une autre, afin d'exercer une veille en ce qui concerne l'évolution des pratiques et les données de la recherche en didactique du français.

Le MELS s'est aussi clairement désengagé en abolissant les formations données aux conseillers pédagogiques. Comment croire après cela qu'il y a une véritable volonté de faire avancer les choses? **L'AQPF demande que le ministère revienne sur cette décision pour le moins surprenante et qu'il offre de la formation continue de qualité et de façon régulière aux formateurs que sont les conseillers pédagogiques. Notre association exhorte également le MELS à mieux diffuser l'information et à élaborer des stratégies pour une formation continue obligatoire des enseignants dans tous les milieux.**

### 5.3 Que faut-il abandonner?

En lien avec les incohérences à corriger en évaluation, **l'AQPF demande au MELS d'abandonner l'évaluation chiffrée des apprentissages** et de revenir à l'esprit de la réforme, soit l'évaluation des compétences, sous forme de cote, respectant ainsi la logique de l'approche préconisée dans cette réforme.