

Réforme au secondaire

L'urgence d'un bilan d'étape

**Comité école et société
Mai 2007**

*Document présenté au conseil fédéral
des 30, 31 mai et 1^{er} juin 2007*

Table des matières

INTRODUCTION	3
1. Bref retour sur les réflexions antérieures de la FNEEQ sur la réforme scolaire..	5
2. Un survol des débats.....	8
Celles et ceux qui y croient.....	8
Celles et ceux qui s’y opposent.....	11
3. Les messages en provenance du terrain.....	13
4. Un bilan nécessaire.....	16
Que retenir de tout cela ?	16
Revoir les fondements.....	16
La mise en œuvre	17
Juger à l’aune des résultats	17
BIBLIOGRAPHIE.....	19
Documents produits par le FNEEQ sur la réforme	20
Quelques sites utiles.....	20
Résolution adoptée au conseil fédéral de juin 2005	21

Introduction

Engagée à l'égard des grands enjeux sociaux en éducation, la FNEEQ se préoccupe de la réforme du système éducatif entreprise par le gouvernement du Québec et ce, depuis les tout premiers moments de sa mise en œuvre. Nos préoccupations portent sur différents aspects de cette réforme : la qualité de la formation des jeunes, le régime pédagogique et l'offre de formation au secondaire, la place et le rôle des enseignants dans cette réforme, la place des écoles d'enseignement privé et celle de l'école publique. Plusieurs documents ont été produits à ce titre, sans compter des mémoires et des avis soumis sur certains aspects de la réforme en cours, lors de consultations faites par le Conseil supérieur de l'éducation.

Bien qu'elle soit une fédération qui regroupe principalement des syndicats de l'enseignement supérieur (collèges et universités), nous avons dans nos rangs un bon nombre de syndicats d'enseignantes et d'enseignants directement impliqués dans la réforme en cours. Par ailleurs, les syndicats de chargés de cours des universités ont dans leurs rangs des enseignantes et enseignants actifs dans les facultés de sciences de l'éducation (chargés de cours et superviseurs de stage) qui sont aussi directement impliqués dans la formation des futurs maîtres. Plusieurs membres de nos syndicats sont des parents d'enfants actuellement à l'école primaire ou secondaire ; ces parents sont inquiets à bon droit des développements et autres changements apportés par la réforme. Finalement, notons que les enfants de la réforme arriveront inévitablement un jour dans l'enseignement supérieur, ce qui déjà serait un motif suffisant pour que la FNEEQ y porte une attention particulière.

La réforme est en cours depuis bientôt sept années ; elle a déjà traversé les cycles du primaire et a fait son entrée aux deux premières années du secondaire. Elle est devenue une affaire publique qui suscite la controverse, avec des partisans en faveur de sa poursuite et d'autres qui sont adversaires de son implantation. Elle est aussi un objet d'observation chez les spécialistes en éducation, autant dans les universités que dans les organismes publics qui concourent à sa mise en œuvre.

Le débat public est polarisé par la création de deux mouvements qui rassemblent des partisans et des adversaires de la réforme ; ces regroupements interviennent régulièrement dans les médias et sur la scène publique : le mouvement Stoppons la réforme ! et le Réseau pour l'avancement de l'éducation au Québec (RAEQ). La FNEEQ n'est associée à aucun de ces mouvements ; elle fait directement ses propres représentations auprès du public et du Ministère de l'éducation. La fédération donne aussi librement ses avis au Conseil supérieur de l'éducation. Nous avons demandé d'être partie prenante de la Table de pilotage de la réforme, ce qui nous fut refusé. Nous entendons cependant rester actifs dans ce dossier controversé de la réforme scolaire.

Les inquiétudes qui se sont manifestées à l'égard de la réforme nous conduisent aujourd'hui à prendre position de manière plus complète et plus affirmée sur l'état des choses. Le présent document ne vise pas à faire le tour d'un sujet aussi exhaustif, mais à décrire le contexte qui amène le bureau fédéral à soumettre au conseil fédéral la recommandation qui figure en fin de conclusion.

1. Bref retour sur les réflexions antérieures de la FNEEQ sur la réforme scolaire

Dès la mise en œuvre de la réforme au primaire en 2000, le comité école et société de la FNEEQ a entrepris une réflexion sur les principales composantes de celle-ci. Il en est résulté une première synthèse accompagnée d'une analyse des enjeux sociaux et syndicaux dont est porteuse la réforme (*La réforme à l'enseignement primaire et secondaire*). Cette analyse prend pour base la décentralisation du système éducatif et les nouveaux pouvoirs donnés à l'école locale, ainsi que le modèle de gestion basé sur l'obligation de résultats. Sont ensuite examinés les sujets suivants : l'approche par programme, les parcours scolaires et la politique d'évaluation, le nouveau curriculum et la diversification des formations. Il s'agissait d'un premier déblayage qui fut présenté au conseil fédéral de décembre 2001, lequel donna mandat au comité de poursuivre son investigation en mettant l'accent sur les « véritables finalités et les dérives » que pourrait comporter la réforme.

Au conseil fédéral de décembre 2002, le comité présentait la suite de ses analyses dans le document intitulé *La réforme de l'enseignement primaire et secondaire : finalité et dérives*. Le document examine les intentions pédagogiques de la réforme et la pertinence de celles-ci selon la documentation ministérielle. Ensuite, il examine ce qu'il advient de ces intentions dans la mise en œuvre concrète de la réforme pédagogique. Deux objets d'analyse sont privilégiés : l'approche par programme et le nouveau curriculum. Le comité formule à la suite de ses analyses des inquiétudes et des critiques préliminaires quant au monolithisme idéologique de l'approche par compétence, qui marginaliserait notamment l'acquisition des savoirs disciplinaires dans la formation générale de base. Une autre dérive inquiétante est signalée : celle de l'utilitarisme inhérent à la formation et aux parcours diversifiés : « *Nous croyons qu'il s'agit là d'un modèle de formation réducteur qui ne correspond aucunement aux objectifs de formation qualifiante, transférable, auxquels la FNEEQ a toujours souscrit* », conclut le document. Une recommandation est adoptée et transmise aux syndicats : « *Il serait souhaitable que la FNEEQ recommande à ses syndicats affiliés de rester vigilants et d'intervenir chaque fois que cela s'avérera nécessaire pendant la mise en œuvre de cette réforme afin de maintenir le cap sur les finalités explicites et premières ainsi que sur ce qu'elle (la réforme) a de meilleur à offrir.* »

Au printemps 2003, le Conseil supérieur de l'éducation procédait à une large consultation sur la profession enseignante et son avenir. La FNEEQ a reçu le mandat de présenter un mémoire sur la question avec des recommandations sur trois sujets : la formation des maîtres et l'accès à la profession, les conditions d'exercice de la profession et la reconnaissance de la profession enseignante. Commentant brièvement les inquiétudes que soulève la réforme en implantation récente, le mémoire de la FNEEQ, *La profession enseignante*, s'exprimait ainsi : « *Malgré des ajustements nombreux et judicieux apportés pendant l'implantation de la réforme au primaire, il reste encore beaucoup d'ambiguïtés. Bon nombre d'enseignantes et d'enseignants demeurent perplexes et sceptiques face au manque de clarté de certains concepts clés de la réforme. L'ambiguïté persiste entre autres sur la question de la place des savoirs à l'école. Le manque de clarté et l'absence d'un consensus autour du tandem savoirs-compétences ont des répercussions sur l'identité professionnelle des enseignants. Beaucoup d'entre*

eux se posent des questions qui restent encore sans réponses satisfaisantes. » Le mémoire souligne l'aspect parachuté de cette réforme, les « demandes contradictoires, irréconciliables, voire déraisonnables », qu'elle impose aux enseignants qui se sentent isolés et impuissants dans cette opération.

Au cours des années 2004 et 2005, le comité école et société a poursuivi ses analyses de la réforme dont l'implantation au premier cycle du secondaire s'est faite à l'automne 2005. Le comité a rédigé une analyse, *Modifications du régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*, lequel fut présenté au regroupement de l'enseignement privé en mars et ensuite au conseil fédéral de juin 2005. Le document exprimait plusieurs préoccupations touchant l'accessibilité et l'égalité des chances, sur l'état des connaissances en sciences de l'éducation, sur l'importance de référer à la pratique professionnelle des enseignantes et enseignants, enfin sur la gestion du système scolaire. De manière plus détaillée, le document passait en revue les changements au régime pédagogique et en examinait les enjeux à l'ordre secondaire. Le paradigme unique de l'approche par compétences a été imposé sans consensus véritable, sans une large consultation des praticiens de l'enseignement. Les nouveaux parcours diversifiés proposés soulèvent de grandes inquiétudes quant à la réelle valeur du DES et du DEP. Le document conclut ainsi : « *La manière avec laquelle le gouvernement du Québec gère l'évolution de l'école secondaire nous inquiète. Était-il si urgent de modifier l'actuel régime pédagogique ? Où et comment ont été prises les décisions qui sous-tendent les changements ? L'absence de consultation des principaux intervenants, sur certains points, n'est pas sans rappeler la conduite du ministère dans le dossier des cégeps. (...) Plutôt que d'implanter une réforme dont les résultats pourraient être des plus négatifs pour les apprentissages des élèves, nous croyons qu'il faudrait valider l'approche pédagogique proposée par le nouveau programme avant de procéder à son implantation. L'urgence apparente ne tient qu'à l'élaboration d'un calendrier arrêté arbitrairement. »*

Les syndicats délégués au conseil fédéral de juin 2005 ont tenu une large discussion sur le document et ont donné le mandat suivant : « *Que le comité école et société soit mandaté pour mettre à jour nos critiques de la réforme au secondaire ainsi que des modifications au régime pédagogique, à partir des pistes soulevées par le texte « Modifications au régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire » et de la discussion en conseil fédéral, notamment en ce qui a trait à la diversification des formations dès la fin du deuxième secondaire, de la place et de l'approche en sciences et d'un programme de formation appliqué qui ne semble pas correspondre aux besoins exprimés, et ce, en vue de les soumettre aux regroupements et particulièrement à celui du privé. Qu'après approbation par le bureau fédéral, la FNEEQ fasse ensuite les représentations nécessaires dans les lieux appropriés. »*

Parallèlement, comme le Conseil supérieur de l'éducation avait entrepris une consultation sur la diversification de l'offre de formation au secondaire, la FNEEQ a reçu le mandat de transmettre au CSÉ ses positions dans un avis abordant certains sujets particuliers. Bien que ne traitant pas directement de la réforme au secondaire, la différenciation des parcours imposée par le nouveau régime pédagogique y était abordée. Le document, *Diversification de l'offre au secondaire*, concluait ainsi : « *La démonstration de la nécessité d'investir bien davantage dans le système scolaire ne nous semble plus à faire et correspond à l'opinion générale de notre collectivité. Les besoins nouveaux sont énormes, les attentes envers l'école plus élevées, les conditions de sa mission plus difficiles. Il est question ici de volonté politique et de choix de société.*

Nous soumettons donc qu'à cet égard, le pacte fiscal aurait toute raison d'être revu. Ne serait-il pas normal que l'entreprise privée, qui profite largement d'un système d'éducation financé par les deniers publics, y contribue davantage, étant donné que s'allongent les formations de base ? »

Poursuivant toujours sa réflexion et selon les mandats donnés par les instances de la fédération, le comité école et société élaborait, à l'automne 2005, un document synthèse sur les enjeux de la réforme intitulé *La réforme au secondaire : quelques enjeux*. Quatre enjeux majeurs y sont traités. Sur le virage pédagogique, le comité souligne les dangers de la pédagogie par projet face aux apprentissages plus durables, surtout pour les élèves plus faibles ou fragiles quant à la réussite. Au sujet de la diversification des parcours, le comité s'inquiète de la réduction faite à la formation générale de base, de l'étanchéité des voies de formation et des impacts sur la formation professionnelle. Au plan de la formation scientifique, le comité soulignait le possible appauvrissement de la qualité de cette formation au secondaire, dans le contexte des défis qui attendent la société québécoise à cet égard. Enfin, concernant la formation des maîtres, le comité soulève la question du manque de soutien aux enseignants, comme ce fut le cas dans l'implantation au primaire ; il dénonce la tendance qui vise à faire des enseignants des techniciens ou des généralistes, capables de tout enseigner dans une optique utilitariste de la formation au secondaire.

En conclusion, le comité école et société affirmait : « *Deux constats apparaissent. Le premier, c'est qu'un suivi attentif de l'implantation de la réforme au secondaire s'impose et qu'il faudra rapidement joindre notre voix à celles qui réclameront bientôt un bilan serré de toute l'opération. Il est inacceptable que des changements de cette ampleur puissent échapper à une évaluation rigoureuse des résultats. Dans la même veine, mais cette fois de manière davantage préventive, il importe d'assurer un suivi des intentions ministérielles quant aux contenus de la formation scientifique dans le deuxième cycle du secondaire.* »

Dans la foulée de ses réflexions et pour en élargir davantage les préoccupations auprès de ses membres, mentionnons en terminant que la FNEEQ a organisé, fin avril 2006, deux journées d'étude sur le thème *Une école pour tout le monde*. La participation y a été importante et le document a ensuite été reçu par le conseil fédéral de janvier 2007. On y dénonçait la dérive des programmes particuliers et leur effet de ségrégation scolaire, les effets pervers de la sélection des élèves dans une économie mondialisée.

Le document d'animation signalait notamment : « *Il est urgent de relancer le débat. Notre engagement syndical milite pour la défense de l'école commune et pour l'amélioration de la formation que nous sommes en droit d'y recevoir. Un meilleur financement des réseaux publics d'éducation est le seul moyen de relever les défis de l'école et de la société québécoise, et ceci, dans toutes les régions du Québec.* »

Un récent avis du Conseil supérieur de l'éducation reprend plusieurs des préoccupations de la FNEEQ, soulevées dans le mémoire soumis par elle et discutées lors des journées d'étude. Nous croyons avoir contribué de manière utile, en ce sens, aux réflexions du Conseil sur cette question.

2. Un survol des débats

Les débats entourant la réforme n'ont pas cessé depuis sa mise en application. Ils concernent plusieurs de ses enjeux : les compétences et les savoirs disciplinaires, la formation générale de base et le curriculum, le rôle des enseignants dans l'appropriation de la réforme, le manque de support dans la mise en œuvre, les nombreuses ambiguïtés qui subsistent, les méthodes pédagogiques et les apprentissages réalisés, les modes d'évaluation des élèves tout comme, finalement, les enjeux de la formation dans une économie marchande mondialisée. Les fondements mêmes de la réforme sont aussi questionnés.

Ces débats occupent encore la scène publique. Ils ont généré une controverse qui s'est campée en regroupements : les pour et les contre, mais aussi une faction qui, tout en étant critique, voudrait laisser une chance à cette réforme. Parmi les spécialistes de la question, les partisans de la réforme comptent des personnalités, la plupart issues du monde universitaire : Paul Inchauspé, Louise Lafortune, Claude Lessard. Le camp des opposants rassemble d'autres personnalités : Normand Baillargeon, Régine Pierre, Clermont Gauthier, Antoine Baby, pour ne nommer que les plus connues.

La présente section vise à donner quelques repères importants dans ces débats, par le survol de textes et d'interventions qui, croyons-nous, permettent d'en apprécier les enjeux.

Celles et ceux qui y croient

Les partisans de la réforme invoquent surtout les points suivants : il faut moderniser les programmes et ajuster les curriculums à la culture contemporaine (Paul Inchauspé) ; on doit professionnaliser la fonction de l'enseignant en lui conférant une réelle autonomie (Lessard et Tardif) ; il est nécessaire de différencier les approches pédagogiques selon la volonté et les choix des établissements scolaires (Lafortune).

Paul Inchauspé a été membre de la commission des États généraux sur l'éducation et ensuite président du groupe de travail sur la révision du curriculum scolaire. Il défend que la réforme porte sur les contenus des programmes d'études, et non sur la pédagogie et les nouvelles approches (par compétences ou par projets) ; il plaide pour une modernisation et une adaptation de l'enseignement à la culture contemporaine par l'intégration des connaissances et des savoir-faire généraux. Les enseignants doivent être des professionnels exerçant leur jugement et maîtrisant leur pratique dans un espace professionnel libéré des contraintes d'un enseignement par objectifs cloisonnés.

Il rejoint en cela les idées défendues par Claude Lessard et Maurice Tardif, faisant appel à une plus grande implication des enseignants dans l'application des programmes et dans les choix concernant la pédagogie au sein des établissements.

Dans son réquisitoire, Paul Inchauspé insiste pour bien distinguer le nouveau curriculum des prescriptions des anciens programmes. Le nouveau programme comporte, pour

chaque matière enseignée, « *quelques compétences en nombre restreint (trois ou quatre par matière) et les concepts essentiels de la matière que les élèves doivent maîtriser* ». Il faut, dit-il, s'éloigner du jargon pédagogique ou scientifique, ne pas trop mettre l'accent sur toutes les théories de l'apprentissage invoquées dans la controverse actuelle, mais d'abord porter l'attention sur l'élève et ses besoins pour assurer la réussite scolaire.

Notons au passage que certains adversaires de la réforme prétendent justement que celle-ci porte principalement sur un changement de paradigme, celui de l'approche par compétence, et, de ce fait, qu'il s'agit avant tout d'une réforme pédagogique qui menacerait l'acquisition des connaissances et des savoirs, car la transmission de ceux-ci serait secondarisée dans le processus d'enseignement et dans l'évaluation des acquis scolaires. C'est là un point majeur de la controverse. On invoque, comme symptôme du danger, la baisse dans la réussite scolaire en certaines matières, révélée chez les jeunes élèves qui ont éprouvé le nouveau programme du primaire et la difficulté de ces derniers à s'inscrire dans le cursus du premier cycle du secondaire.

Qu'est-ce que le socioconstructivisme ou le constructivisme ? Il s'agit de théories issues de la pensée de Jean Piaget portant sur les stades de formation de l'intelligence chez l'enfant et de leur généralisation dans des modèles d'apprentissage, applicables dans les écoles et dans tous les milieux où on peut évaluer les compétences acquises. Selon cette théorie épistémologique, l'individu apprend à partir de son bagage personnel, construit son propre savoir par l'expérience en intégrant les connaissances nouvelles par implémentation, selon son environnement social et culturel et selon ses motivations. Il faut donc mettre l'accent sur l'apprenant, ses motivations, ses besoins et ses capacités à révéler son potentiel. Les savoir-faire occupent aussi une position clé dans les modèles d'apprentissage constructivistes. Il va de soi que les rythmes, les modes et les conditions de l'apprentissage varieront selon les personnes.

Si on examine bien les programmes et les curriculums, les cheminements et les voies particulières de la réforme, on peut facilement constater que les théories constructivistes ont pu servir d'inspiration. C'est ce qui explique, à tort ou à raison, la vindicte des adversaires de la réforme envers ces théories dites scientifiques. Marie-Françoise Legendre (2005) a tenté d'atténuer la controverse en expliquant ce qui différencie les théories de l'apprentissage des méthodes d'enseignement. Selon elle, « *Il ne s'agit pas d'un nouveau dogme pédagogique se traduisant par l'adoption d'une seule méthode d'enseignement (...) Les méthodes d'enseignement et les approches pédagogiques sont d'un autre ordre. Elles ne visent pas à expliquer l'apprentissage, mais à proposer des façons de faire propres à le soutenir ou le faciliter.* » C'est pourquoi les sciences cognitives sont nécessaires pour concevoir un nouveau programme de formation.

Il est frappant de constater que les défenseurs de la réforme s'appliquent surtout à répéter qu'elle n'est pas ce qu'en disent ses opposants. Dans le même article, Marie-Françoise Legendre résume ainsi les choses : « *Oui, l'enseignement direct peut avoir sa place en classe. Non, il n'est pas proscrit par l'actuelle réforme de l'éducation. Oui, la pédagogie par projet a également sa place. Non, elle n'est pas prescrite par l'actuelle réforme. Oui, on favorise le développement de compétences chez l'élève. Non, ce n'est pas au détriment de l'acquisition d'un bon bagage de connaissances. Oui, la conception de l'apprentissage sur laquelle prend appui le nouveau programme de formation s'efforce de tenir compte de l'apport des sciences cognitives. Non, il ne s'agit pas d'un nouveau dogme pédagogique se traduisant par une seule méthode d'enseignement.* »

On serait tenté de se référer aux textes fondateurs pour savoir ce qu'il en est ! Malheureusement, les défenseurs comme les détracteurs de la réforme s'en réclament et, pour compliquer les choses, il est clair que sur le terrain, on a interprété fort différemment d'un endroit à l'autre les directives du ministère.

Les partisans de la réforme invoquent qu'il est trop tôt pour faire une réelle évaluation de son implantation, bien qu'on puisse y apporter des correctifs comme on l'a fait en cours d'application au primaire. Par ailleurs, la réforme comporte bien d'autres volets que des seuls changements au curriculum et aux façons de faire, notamment une redistribution des pouvoirs entre les différents paliers du système (ministère, commissions scolaires, écoles) et une intervention plus importante en regard de la petite enfance. Dès lors, il faut prendre le temps de mieux former les enseignants et les administrations scolaires locales aux changements de la réforme et à ses principes, avant d'apprécier tous les fruits de la réforme. Robert Bisailon (2007) qui fut président de la Commission des états généraux sur l'éducation, s'inscrit dans cette ligne.

Un autre groupe de personnes impliquées dans le processus d'implantation a adopté une position de prudence et de vigilance, tout en promouvant la réforme. Ce groupe de plus de 600 signataires d'une déclaration (2006) intitulée « Au nom de ses finalités, poursuivre et réussir la réforme engagée ». Leur position est la suivante : « Nous soutenons les orientations fondamentales de cette réforme et nous tenons à en réaffirmer le sens et à insister sur la nécessité de sa poursuite, tout en conviant les responsables à apporter les ajustements, voire les correctifs de trajectoire, qu'une implantation souple, mais systématique rend nécessaires. »

Ce groupe est réuni autour de trois professeurs des sciences de l'éducation, que nous avons cité précédemment et qui ont beaucoup publié sur la question de l'apprentissage et du développement de l'enfant : Louise Lafortune, Marie-Françoise Legendre et Philippe Jonnaert. Ces personnes enseignent en formation des maîtres aux jeunes étudiants qui formeront la nouvelle génération d'enseignants de nos écoles, à qui on apprend l'application des nouveaux programmes et les nouvelles approches pédagogiques. Le groupe pose un diagnostic positif sur les intentions de la réforme, mais reconnaît que de nombreux problèmes ont rendu très difficile sa mise en œuvre ; il reconnaît aussi l'importance d'apporter un certain nombre de correctifs importants et souligne à juste titre qu'on ne saurait ignorer la stratification qui s'intensifie dans le monde scolaire.

Bien qu'il soit possible de poursuivre une approche par compétence dans un paradigme socioconstructiviste, il faut tout de même s'assurer que les enseignantes et les enseignants puissent l'assimiler et l'introduire dans leur enseignement et dans la construction des apprentissages. Philippe Jonnaert (2006) exprime bien le phénomène : *« En somme, les connaissances du sujet apprenant dans une perspective socioconstructiviste ont les caractéristiques suivantes : elles sont construites et non transmissibles ; elles sont temporairement viables et non définies une fois pour toutes ; elles résultent d'une pratique réflexive et ne sont donc pas admises comme telles sans remise en cause ; elles s'articulent à des contextes et des situations éducatives qui doivent être éventuellement liées à des pratiques sociales établies. C'est dans ce cadre de référence que se pose la question de l'arrimage du concept de compétence avec une approche socioconstructiviste des connaissances. »*

Celles et ceux qui s'y opposent

La principale adversaire de ce groupe est Régine Pierre, elle aussi professeure en sciences de l'éducation : « *Que ce soit le constructivisme, le cognitivisme ou la pédagogie par compétences, tous ces modèles issus de la psychologie du travail font fi du rôle central que jouent les connaissances dans l'apprentissage* » prétend-elle. Il s'agit d'une dérive qui menace la réussite des élèves, en infiltrant des théories impertinentes dans la didactique des matières du nouveau programme. Ces appréhensions sont aussi partagées par le sociologue de l'éducation Clermont Gauthier qui a fait une étude extensive des méthodes d'enseignement dans divers pays qui ont expérimenté de semblables réformes dans l'enseignement.

Ainsi, pour les opposants à la réforme, cette dernière est imposée d'en haut et la participation des enseignants reste difficile ; les fondements scientifiques et théoriques de la réforme sont suspects et peu défendables (Baillargeon et Pierre) ; les méthodes et les approches pédagogiques sont inadéquates pour la réussite scolaire (Gauthier).

Normand Baillargeon compte certainement parmi les plus ardents détracteurs de la réforme en cours. Plusieurs de ses interventions ont été publiées dans les journaux ou diverses revues. Son point de vue est clairement résumé dans *La réforme québécoise de l'éducation : une faillite philosophique* (2006). Se plaçant d'emblée sur le terrain philosophique, il avance que les théories sur lesquelles repose la réforme sont fautives, et que la réforme va à l'encontre de la théorie et de la recherche. La mise en œuvre de la réforme étant dès lors l'occasion d'un conflit entre de soi-disant progressistes et des traditionalistes, du côté desquels il se range. Après avoir rappelé les fondements de ce qu'est une éducation libérale, il s'attaque à quatre erreurs philosophiques de la réforme. Il argue d'abord que cette dernière constitue une déformation de la notion de savoir, suite à l'acceptation du postulat constructiviste selon lequel « *connaître, c'est construire des représentations entre lesquelles il ne saurait y avoir de hiérarchies, ce qui mène directement à la confusion entre savoir et opinion* ». Il s'attaque ensuite au fait que le constructivisme mène à une forme d'incommunicabilité du savoir, ce qui, on le conçoit, est un désaveu de l'enseignement traditionnel, dont plusieurs recherches montrent pourtant qu'il reste le plus efficace.

« *Dressant un imposant bilan des résultats de ces recherches, Jeanne S. Chall écrit : « la principale conclusion (...) est qu'une approche traditionnelle de l'enseignement, centrée sur l'enseignant plutôt que sur l'enfant, résulte généralement en des résultats académiques supérieurs à ceux d'une approche progressiste. »*¹

Au chapitre des exemples intéressants, Baillargeon cite le projet *Follow Through* dans le cadre duquel une méthode traditionnelle s'est notamment trouvée plus efficace que toute autre avec les enfants des milieux défavorisés.

Baillargeon critiquera ensuite le concept de compétence, directement issu du monde des affaires et menant à une conception instrumentale du savoir, avant de décrier l'absence d'imputabilité réelle des systèmes publics d'éducation.

¹ CHALL, Jeanne S. (2000), *The Academic Achievement Challenge. What really works in the Classroom*, The Guilford Press, New-York

Clairement, les fondements mêmes de la réforme ne font pas l'unanimité. La problématique est triple. Ces fondements peuvent d'abord être critiqués sur le point de vue de leur valeur intrinsèque. Mais ils peuvent aussi l'être quant à leur capacité à servir de base à un système éducatif de formation : une théorie de l'apprentissage chez l'individu ne peut pas nécessairement, malgré de possibles intérêts, servir de paradigme à un enseignement de masse, sans compter que les conditions d'implantation peuvent faire dérapier les choses. Finalement, on peut s'interroger sur le degré d'adhésion au modèle, une condition dont on reconnaîtra qu'elle est nécessaire au succès d'une réforme.

Ces remarques rejoignent celle que fait Antoine Baby qui, en réponse à Paul Inchauspé, souligne que la réforme impose bel et bien aux enseignantes et aux enseignants des changements importants dans les manières de faire.

Soulignons en terminant qu'une analyse serrée des effets de la réforme ne saurait se détacher des finalités politiques qu'elle porte.

Toute cette réforme de l'éducation vise-t-elle vraiment l'épanouissement des élèves ou porte-t-elle plutôt sur une réponse au marché de l'emploi ? Philippe Jonnaert nous dit que les connaissances deviennent « *temporairement viables* », ce qui expliquerait le fait que les savoirs ne viennent qu'à la fin du cursus scolaire, alors que l'on peut voir à l'intégration des connaissances.

Au cœur des questions d'éducation, il y a la conception de la personne et de la société que nous désirons promouvoir comme citoyennes et citoyens. À ce chapitre, nous avons un rôle important que nous devons exercer le plus largement possible. Trop de témoignages indiquent des failles ou à tout le moins dénoncent le caractère improvisé de cette réforme, au point même qu'on a pu en faire un enjeu électoral... Cela suffit pour justifier que nous répondions collectivement en rappelant les valeurs sur lesquelles se fondent notre vision de l'éducation, notamment l'égalité des chances, l'équité sociale et l'accès à la citoyenneté.

Impossible à cet égard de ne pas tenir compte de l'environnement imposé par la mondialisation et par l'hégémonie montante d'une économie de marché. On lira avec profit, à cet égard, Jocelyn Berthelot (2006) qui s'attache à décrire en détail ce nouveau contexte, dans lequel la notion de « compétence » prend une toute autre couleur.

Sur la réforme, Berthelot souligne surtout que la polarisation des débats n'est peut-être pas justifiée : « *la recherche pédagogique ne désigne en fait aucune méthode comme dotée d'une efficacité ou d'une inefficacité intrinsèque; elle invite plutôt à respecter l'autonomie professionnelle dans le choix des modalités pédagogiques* ».

Berthelot rapporte que dans le cadre de nombreuses réformes mises en œuvre en Europe, la charge des enseignantes et des enseignants s'est alourdie par des exigences accrues de présences à l'école, par l'obligation d'un travail en équipe et par l'augmentation de tâches administratives, liées en bonne partie à la reddition de comptes.

3. Les messages en provenance du terrain

Lors de la réunion du regroupement privé le 23 mars 2007, les représentants des syndicats ont été invités à donner leur avis sur la réforme en éducation, principalement au niveau secondaire. La très forte majorité des syndicats proviennent d'écoles secondaires. Leurs représentants vivent ainsi cette réforme de l'intérieur et sont aux premières loges pour en évaluer les impacts. Leur témoignage est donc particulièrement précieux. Les délégués se sont exprimés avec vivacité ; le débat a été particulièrement riche et intense.

Il est important de noter ici que ces témoignages rejoignent pour l'essentiel tous ceux que les membres du comité école et société ont pu entendre, dans des cadres informels, de la part d'enseignantes et d'enseignants ayant eu à appliquer la réforme. Certes, cette collection d'avis individuels, recueillis au hasard de conversations et de rencontres diverses, ne peut prétendre à quelque validité scientifique que ce soit. Mais la convergence remarquable de l'ensemble de ces commentaires a de quoi faire réfléchir... ce qui est presque un euphémisme.

La réforme reçoit très peu d'avis favorables. Les enseignants en première et deuxième secondaire — les deux niveaux qui appliquent présentement la réforme — se sont montrés très critiques ; et ceux qui enseignent aux niveaux supérieurs ont admis être inquiets à l'idée de recevoir des élèves mal formés.

Les principaux commentaires que nous avons relevés sont les suivants ;

- La réforme a été mise en place alors que les enseignants manquent d'outils pour l'appliquer. Elle devient difficile à mettre en branle sans un solide appareil pédagogique pour l'appuyer. Les manques sont nombreux au chapitre des formations nécessaires, mais également des consignes ministérielles, comprises et appliquées de manières très différentes d'un endroit à l'autre.
- La réforme encourage les élèves à faire des liens, mais ne met pas l'accent sur l'apprentissage de connaissances. Or, il devient très difficile de faire des liens convaincants si les élèves n'ont pas le bagage de connaissances nécessaire pour y arriver.
- La réforme est excellente pour développer l'esprit critique. Mais dans ce sens, elle favorise les élèves forts et pénalise les élèves faibles. Les situations de « découverte » sont exigeantes pour le professeur qui doit guider la démarche et qui ne peut encadrer efficacement tous les groupes. Dès lors, les élèves les plus débrouillards pourront s'en tirer (comprendre ou découvrir par eux-mêmes), mais les autres sont laissés pour compte. Ainsi, la réforme rate l'un de ses principaux objectifs, qui était explicitement de favoriser la réussite des élèves éprouvant davantage de difficultés.
- La réforme cherche à développer les compétences transversales. Mais les enseignants trouvent difficilement le temps de les développer, les moyens suggérés ne sont pas clairs, et l'évaluation pose un problème de taille.

- La réforme crée des lacunes importantes dans les matières de base. L'approche est davantage centrée sur la quantité (le survol) d'informations, plutôt que dans l'approfondissement réel de concepts clés. Le temps nécessaire à la mise en œuvre de projets ne se traduit pas par des apprentissages aussi solides que ceux visés avant la réforme : il faut donc multiplier les mises à niveau pour compenser. Une enseignante a décrit le secondaire I actuel comme une vaste entreprise de mise à niveau, sur le plan des acquis qui auraient dû être faits au primaire.
- Le choix laissé aux établissements dans le partage de la matière, d'une année scolaire à l'autre, cause des problèmes aux élèves qui changent d'école. Cela provoque à la fois des lacunes et des redites et encore ici, on croit qu'il faudra implanter davantage de classes de mise à niveau.
- Le fait qu'il n'y ait pas de redoublements crée des retards importants chez les élèves les plus faibles. Au lieu de reprendre leur parcours en vue d'atteindre le niveau souhaité et préalable aux apprentissages qui viennent, ces élèves doivent le poursuivre, ce qui handicape bien évidemment leurs chances de réussite. Le sentiment de ne pas pouvoir y arriver s'accroît, ce qui est pire, de l'avis de certains professeurs, que de recommencer ce qui n'a pas été réussi. De plus, ce choix pose chez certaines enseignantes ou enseignants un problème éthique, conscients qu'ils sont de diriger les élèves vers un cul de sac.
- Les bulletins ne reçoivent pas l'approbation. Ils sont difficiles et fastidieux à remplir pour des enseignants déjà débordés par le travail. De plus, ces bulletins ne disent rien aux élèves faibles. Il est important de noter à cet égard, comme le faisait Michèle Ouimet dans un article publié dans *La Presse*, que la forme de notation utilisée (lettres ou icônes au lieu de pourcentage) ne représente que la pointe de l'iceberg. Le fond de la question est que l'évaluation, qui doit porter sur le degré d'atteinte de compétences transversales définies de manière bien générale, constitue une opération complexe, empreinte de subjectivité, et excessivement lourde à réaliser. Pour de très nombreux professeurs – en fait, nous n'avons recueilli là-dessus aucun commentaire positif –, il s'agit du pire rapport investissement/bénéfice qui soit en matière d'évaluation des apprentissages.
- L'approche par projet rend l'école plus agréable. Mais elle ne favorise pas l'acquisition de connaissances et pose un problème de taille au niveau du temps : elle se révèle peut-être plus apte à intéresser, mais crée un environnement où ce sont les plus doués qui en profitent. La question est posée : tout en reconnaissant la pertinence de se soucier de la notion de plaisir à l'école, le dosage préconisé par la réforme fait-il une juste place à l'effort ? Prépare-t-on bien ainsi les élèves à rencontrer les difficultés de la vie ? L'apprentissage efficace n'est-il pas aussi une forme d'apprivoisement des difficultés ?
- Une enseignante dit être revenue enthousiasmée d'une formation qu'elle a reçue sur la réforme. Elle en a vu les aspects positifs en ce qui concerne l'épanouissement des élèves. Mais dans son milieu de travail, elle a été confrontée aux difficultés de l'appliquer. Les enseignants sont mal préparés à l'appliquer et cette absence de support, outre qu'elle se fait cruellement ressentir au niveau des résultats attendus, concourt certainement à diminuer un niveau d'adhésion à la réforme qui semble déjà assez bas. Les libérations d'enseignement (pour

assimiler les objectifs et moyens de la réforme, pour préparer les changements que cela suppose) ont été à peu près nulles, tout comme le support logistique qu'on aurait été en droit d'attendre pour une réforme de cette ampleur.

Bien peu de commentaires positifs, donc, à verser au crédit de la réforme. Au mieux, un malaise généralisé quant à sa mise en œuvre, assorti de grandes inquiétudes quant aux résultats obtenus. Au point où la question se pose de savoir si on n'est pas en train de sacrifier une génération d'élèves.

4. Un bilan nécessaire

Que retenir de tout cela ?

Pour diverses raisons, bien que les critiques et les réserves soient très nombreuses, nous croyons qu'il est difficile de plaider pour le retrait pur et simple de la réforme. L'ampleur de l'opération dépasse largement le champ des débats que nous venons d'évoquer, et son degré d'avancement est tel qu'il est illusoire de penser obtenir la suspension de ce projet, sans compter que les tirs critiques ne sont pas unanimes. Il nous semble aussi difficile de réclamer, à l'instar de certains, une pause dans sa mise en œuvre. Cela aurait pour conséquence que les élèves de la réforme seraient brusquement confrontés à l'ancien programme et que tout le travail de préparation effectué par un grand nombre d'enseignantes et d'enseignants deviendrait tout à coup possiblement inutile.

Mais il apparaît au comité école et société que la situation actuelle commande la tenue d'un important exercice de réflexion et de mise au point, qui doit au premier chef mesurer et prendre en compte les résultats obtenus. Cet exercice nous apparaît urgent et ne saurait se voir restreint à quelques éléments seulement de la réforme, tel par exemple le retour au bulletin chiffré. Nous croyons que tout doit être évalué sérieusement, dans le cadre d'un exercice organisé qui donne principalement la parole à celles et à ceux à qui on demande d'être les premiers artisans de cette réforme.

Revoir les fondements

Il est frappant de constater les similitudes entre ce qui se passe actuellement et l'imposition, dans les années 80, de la pédagogie par objectifs qu'avaient décriés tant d'intervenants en éducation et qui curieusement, est aujourd'hui mise au ban.

Il y a un monde entre la mise en avant d'un paradigme dont certains aspects peuvent s'avérer utiles dans la praxis de l'enseignement, et l'imposition d'un paradigme, avec la soumission à ce dernier de la facture des curriculums et des façons de faire en classe. Certes, les partisans de la réforme clament que celle-ci n'impose rien. Mais cela semble être contredit par une foule de commentaires en provenance du terrain : n'y aurait-il qu'un problème – immense – de perception, il vaudrait la peine de prendre les moyens de le dissiper.

Par ailleurs, jauger les mérites intrinsèques du socioconstructivisme doit-il être réservé à quelques spécialistes, ce qui déposséderait les enseignantes et les enseignants du débat sur les fondements du programme de formation qu'ils appliquent à tous les jours? Et quand cela serait, ne faudrait-il pas mesurer de toute manière le degré d'adhésion des enseignantes et des enseignants aux idées de base de cette réforme, chose qui n'a manifestement pas été faite ?

Discuter de la valeur intrinsèque du constructivisme ne relève pas du cadre du présent texte ; mais nous croyons qu'il importe de mesurer, au vu de son application, sa capacité à servir de fondement au programme de formation de l'école québécoise, de même que l'intérêt à ce faire.

En ce sens, des questions importantes méritent réponse. La technique d'enseignement deviendrait-elle plus importante que les contenus ? Sommes-nous en présence d'une réforme basée sur l'idée que, comme le rapporte Philippe Jonnaert, « *les savoirs n'ont de valeur que s'ils sont appliqués, s'ils trouvent une utilité, s'ils se traduisent en savoir-faire* » ? Peut-on facilement effectuer les transferts souhaités s'il n'y a pas de concepts acquis au préalable ?

La mise en œuvre

Il semble exister un flottement quant à ce qui, dans la réforme, est prescriptif au chapitre des méthodes pédagogiques. Si l'autonomie professionnelle existe, alors le choix des méthodes doit être réel, et non restreint par un environnement imposé.

L'autonomie professionnelle suppose un contrôle sur les choix pédagogiques effectués, notamment les modalités d'intervention qui correspondent aux besoins identifiés et aux objectifs fixés pour chaque groupe d'élèves ou pour chaque élève. Une enseignante de 1^{ère} année rapporte : « *On a pensé que la réforme, c'était magique, que le professeur devenait un guide et que l'enfant apprenait par lui-même. Je suis un peu revenue (sur ce concept). Je pense qu'il faut beaucoup enseigner les choses.* »

L'approche par projet demande à chaque élève d'oeuvrer dans un contexte différent qui nécessite un effort de conception afin de développer ses connaissances. Cela exige de lui des acquis préalables et non négligeables par exemple une certaine autonomie, une structure différente d'acquisition des savoirs et une bonne gestion du temps. Pour ce faire, les enseignantes et les enseignants sont notamment conviés à élaborer des situations d'apprentissages qui supposent la mise en place des projets, souvent en collégialité. Dans ce cadre, on leur demande d'offrir un enseignement valorisant et stimulant pour tous et chacun de leurs élèves. Le fait que tous les élèves ne soient pas également préparés, qu'un fort accent est mis sur les différences individuelles dans l'apprentissage crée une pression.

A-t-on bien mesuré ce que cela pouvait exiger en temps et en énergie pour les enseignantes et les enseignants, en ressources matérielles et organisationnelles ? Le ratio maître-élèves, le financement suivent-ils ? Mais tout aussi fondamental, au vu de l'expérience, cette approche pédagogique donne-t-elle les résultats escomptés ?

Jauger à l'aune des résultats

Ce qui nous amène au problème central : la réforme a-t-elle donné des résultats probants à ce jour ?

Les indices d'une baisse de niveau de la formation, signalés par de nombreux professeurs, semblent suffisamment clairs pour qu'il soit nécessaire de vérifier soigneusement ce qu'il en est. Un autre message du milieu, tout aussi préoccupant, mérite d'être investigué : malgré ses prétentions d'une école plus juste en matière

d'égalité des chances, il semble bien que ce sont les élèves les plus doués qui en profitent et que les autres s'en tirent plus mal qu'avant.

Il ne s'agit pas de remettre en question la pertinence d'explorer des voies qui contribuent à améliorer le système d'éducation et à mieux « articuler » l'école sur les réalités d'aujourd'hui. Mais il s'agit de distinguer l'intention des résultats et, en la matière, la prudence est de mise à cause des conséquences irréversibles que peut comporter la réforme.

La place réelle des savoirs, dans le cadre de la réforme, mérite aussi d'être clarifiée. On ne cesse de faire valoir que la société d'aujourd'hui en est une du savoir. De quel savoir parle-t-on? Jusqu'à quel point le nouveau programme de formation au secondaire ne priorise-t-il pas, avant tout, une visite des lieux, le survol d'éléments plutôt que l'intégration réelle de concepts premiers? Sous prétexte de favoriser chez l'élève le développement de l'esprit critique et de l'esprit d'initiative, ne risque-t-on pas de délaissier les élèves plus faibles? Si le concept d'une éducation équitable et accessible pour toutes et tous est menacé, il nous semble clair qu'il faille rectifier le tir. Il y a loin de la coupe aux lèvres et, pour l'instant, il n'est pas évident que la réforme, malgré un discours apaisant, contribue à la réussite du plus grand nombre. Aucun bilan, rendu public, ne permet de conclure cela, au primaire comme au début du secondaire.

Dès lors, nous croyons utile de suggérer :

- considérant les nombreux écueils que rencontre la mise en œuvre de la réforme;
- considérant le faible degré d'adhésion à cette réforme dans la société québécoise et les nombreuses critiques dont elle fait l'objet;
- considérant que retarder un changement de cap aurait comme conséquence d'augmenter le nombre de jeunes qui, dans les faits, servent de cobayes à des changements implantés sans de sérieux bilans réguliers;

Que la FNEEQ réclame du gouvernement la mise en place des modalités nécessaires à une réflexion critique et complète sur la réforme :

- qui fasse une place large, mais non exclusive, aux enseignantes et aux enseignants du primaire et du secondaire ;
- qui porte tant sur ses fondements que sur ses modalités d'application ;
- qui soit basée sur un bilan serré des résultats obtenus jusqu'ici;
- qui prenne en compte, jusqu'à la remettre en question, la diversification des parcours dès la troisième secondaire ;
- qui témoigne d'une volonté politique d'apporter ensuite les correctifs qui s'imposent;

Que la FNEEQ fasse connaître publiquement ces demandes par tous les moyens qu'elle jugera appropriés, mais notamment en invitant ses syndicats à en faire une diffusion large auprès de chacun de leurs membres.

BIBLIOGRAPHIE

BABY, ANTOINE : *Les idées nuisibles de la réforme* in *Le Devoir*, 7 mars 2007.

BERTHELOT, JOCELYN : *Une mauvaise passe pour l'école publique* in *Options CSQ*, no. 23, hiver 2005.

BERTHELOT, JOCELYN : *Une école pour le monde, une école pour tout le monde*. VLB éditeur, 2006.

BISAILLON, ROBERT : *Rétrospective d'une réforme en cours*. Observer les réformes en éducation, PUQ 2007.

COLLECTIF : *Au nom de ses finalités, poursuivre et réussir la réforme engagée* texte sur le site www.reussirlareforme.qc.ca

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION : *Aménager le temps autrement. Une responsabilité de l'école secondaire*, mars 2001.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION : *L'appropriation locale de la réforme : un défi à la mesure de l'école secondaire*, février 2003.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION : *Un nouveau souffle pour la profession enseignante*, septembre 2004.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION : *Soutenir l'appropriation des compétences transversales et des domaines généraux de formation*. Avis au Ministre de l'éducation, du loisir et du sport, mars 2007.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION : *les projets pédagogiques particuliers au secondaire : diversifier en toute équité*. Avis au Ministre de l'éducation, du loisir et du sport, avril 2007.

GAGNÉ, GILLES (dir.) : *Main basse sur l'éducation*. Ed. Nota Bene, 1999.

GAUTHIER, CLERMONT: *La réforme de l'éducation au Québec. Fallait-il aller si loin? L'annuaire du Québec 2006*, Fides, 2005 p.340-344.

INCHAUSPÉ, PAUL : *Lettres à un enseignant sur la réforme des programmes*. Liber, 2007

JONNAERT, PHILIPPE : *Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique*, UQAM, 2002.

JONNAERT, P., LAFORTUNE, L., ETTAYEBI, M. : *Observer les réformes en éducation*. PUQ, 2007.

LAFORTUNE, LOUISE ET DEAUDELIN, COLETTE : *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation.* PUQ, 2001.

LEGENDRE, MARIE-FRANÇOISE : *Attention aux propos réducteurs et démobilisateurs.* Le Devoir, 31 mai 2005.

LESSARD, CLAUDE ET MAURICE TARDIF : *La profession d'enseignant aujourd'hui : évolution, perspectives et enjeux internationaux.* PUL et De Boeck, 2005.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT : *Le nouveau pédagogique* octobre 2005.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT : *La réforme du curriculum*, avril 2007

PIERRE, RÉGINE : *L'évaluation de la réforme...Quelle réforme?* Option CSQ, Hors série no 1, 2006.

PIERRE, RÉGINE : *Comment penser une réforme en faisant fi des enseignants?* Le Devoir, 16 juin 2006.

Documents produits par le FNEEQ sur la réforme

« La réforme à l'enseignement primaire et secondaire », décembre 2001

«La réforme de l'enseignement primaire et secondaire : finalités et enjeux », décembre 2002

« La profession enseignante », mémoire au Conseil supérieur de l'éducation, octobre 2003

« Modifications du régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire » juin 2005.

« La réforme au secondaire : quelques enjeux », octobre 2005.

« Diversification de l'offre au secondaire », avis au Conseil supérieur de l'éducation, décembre 2005.

« Une école pour tout le monde » journées d'étude FNEEQ, avril 2006.

Quelques sites utiles

Observatoire des réformes en éducation
www.ore.uqam.ca

Groupe de soutien à la réforme
www.reussirlareforme.qc.ca

Réseau pour l'avancement de l'éducation au Québec (RAEQ)
www. siteraeq.org

Stoppons la réforme!
www. stopponslareforme.qc.ca

Conseil supérieur de l'éducation
www. cse.gouv.qc.ca
Les principales publications du conseil sur la réforme scolaire

Résolution adoptée au conseil fédéral de juin 2005 :

« Que le comité école et société soit mandaté pour mettre à jour nos critiques de la réforme au secondaire ainsi que des modifications au régime pédagogique, à partir des pistes soulevées par le texte Modifications au régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire et de la discussion en conseil fédéral, notamment en ce qui a trait à la diversification des formations dès la fin du deuxième secondaire, de la place et de l'approche en sciences et d'un programme de formation appliquée qui ne semble pas correspondre aux besoins exprimés, et ce, en vue de les soumettre au regroupement et particulièrement à celui du privé.

Qu'après approbation par le bureau fédéral, la FNEEQ fasse ensuite les représentations nécessaires dans les lieux appropriés. »

Recommandation du bureau fédéral, 1^{er} décembre 2005 :

« Que dans le cadre de la consultation du Conseil supérieur de l'éducation, le bureau fédéral mandate la FNEEQ pour lui faire parvenir le document *Diversification de l'offre de formation au secondaire*, étant entendu que notre réflexion sur ce sujet est à poursuivre et qu'elle est présentée comme telle. »