

Première partie du document soumis à la discussion à la Rencontre sur l'éducation du jeudi 24 octobre 2019 à l'UQAM

Mise en contexte

Debout pour l'école ! est un collectif citoyen de plus de mille-deux-cents membres, rassemblés autour d'une conviction commune : le système d'éducation québécois souffre actuellement de graves lacunes, pire encore, d'un détournement de mission, si on se réfère à celle poursuivie par les auteurs du Rapport Parent : égalité des chances, éducation de qualité pour tous, démocratisation du système scolaire. Notre collectif veut contribuer à « remettre le système d'éducation québécois sur ses rails », comme il l'exposait lors de son lancement (*Le Devoir*, 6 janvier 2017)¹.

Aussi, la proposition d'une « Commission Parent 2.0 » ou de nouveaux « États généraux sur l'éducation » est-elle évoquée de plus en plus souvent par des éditorialistes, des journalistes, des intellectuels, des syndicalistes, observateurs ou acteurs du monde de l'éducation. Est-ce là la meilleure avenue pour stopper la déliquescence de notre système d'éducation ? Une entreprise comme celle-là peut-elle faire progresser l'éducation et la formation vers des idéaux plus démocratiques et davantage de justice sociale ? Si oui, quelles conditions sont nécessaires à son succès ?

Ou... ce projet est-il un leurre ? Devons-nous, quels que soient notre rôle et notre secteur d'intervention en éducation et en formation, poursuivre la critique des dérives et des problèmes observés et proposer des alternatives, chacun dans son domaine ?

Debout pour l'école ! a pensé qu'un échange sérieux sur ces questions, entre personnes d'expérience et connaissant bien le milieu, ne pouvait qu'être profitable à tout le monde. Voilà pourquoi il convie un groupe de personnes engagées et expérimentées à une discussion cordiale sur le sujet. Le texte qui suit — imparfait, nous en sommes conscients — n'a d'autre ambition que celle de « mettre la table » pour cette rencontre, qui aura lieu le jeudi 24 octobre prochain à 19 h à l'UQAM.

¹ Texte joint au courriel.

Amorcer une réflexion collective sur les dérives du système d'éducation québécois et sur des pistes d'action pour doter le Québec d'un système d'éducation démocratique, creuset d'une culture commune et facteur de justice sociale

Jean Trudelle et Suzanne-G. Chartrand
membres du comité de coordination de **Debout pour l'École !**
septembre 2019²

1. Pourquoi mener une réflexion sur notre système d'éducation ?

Deux arguments militent en faveur de l'organisation d'une vaste réflexion citoyenne sur l'état du système d'éducation québécois dans son ensemble (sa mission, ses structures, ses contenus de formation, la situation de ses personnels, la formation du corps enseignant, etc.) ainsi que — et surtout — sur les mesures structurantes qu'il faudrait mettre en place pour les deux futures décennies.

Le premier argument concerne les fondements de notre société. Depuis plus de 25 ans, l'évolution du système éducatif québécois a été façonnée sous l'influence du néolibéralisme international, continental et local, sans que nous prenions toute la mesure de ses dictats et sans même que nous en soyons vraiment conscients. Soi-disant pour s'adapter aux nouvelles réalités (par exemple, la massification de l'enseignement universitaire, l'arrivée du numérique, la compétition entre les réseaux scolaires au primaire et au secondaire), les instances du pouvoir politique, celles des gouvernements provinciaux et des institutions d'enseignement, ont procédé à des réformes importantes, sans toujours tenir compte sérieusement des nombreuses recherches à leur disposition. Cela s'est souvent fait à la pièce, sans réflexion d'ensemble sur les différentes possibilités et, surtout, sans avoir consulté la population et écouté les principaux groupes concernés pour tenter d'obtenir un consensus social. La dernière consultation digne de ce nom est celle qu'a menée la Commission des États généraux sur l'éducation de 1995-1996, il y a 25 ans.

Or, il s'agit dans certains cas de véritables mutations qui ont perverti en profondeur les missions confiées à l'instruction et à la formation depuis le Rapport Parent. Les acteurs du système éducatif, tout comme l'ensemble des citoyennes et citoyens, n'ont pas encore pris toute la mesure des changements imposés, passés ou en cours. L'attaque larvée qui est menée actuellement contre la formation fondamentale au collégial en est un bon exemple.

Le second argument concerne l'importance de mener cette réflexion en impliquant directement des intervenants majeurs du monde de l'éducation, mais aussi d'autres citoyens et notamment les parents des élèves, dont la relation avec le monde scolaire a considérablement changé depuis les années quatre-vingt-dix, dérivant souvent vers une forme de consumérisme et d'interventionnisme auprès des personnels scolaires au nom du droit au libre-choix et des droits de leurs enfants.

² Ce texte tient compte des *Rectifications orthographiques*, adoptées par l'Académie française en 1990.

2. Éléments pour un état des lieux

Nous sommes conscients que les mêmes grandes tendances affectent tout le système d'éducation, que l'éducation et la formation sont l'entreprise d'une vie et que le découpage en ordres d'enseignement ne rend pas compte de la complexité et de la variété des parcours éducatifs. Mais par souci de commodité, nous diviserons ici ce tour d'horizon, qui n'a pas la prétention d'être complet, selon les ordres d'enseignement actuels du parcours type.

Petite enfance, primaire et secondaire

Les exemples de dérives sont nombreux et ne datent pas de la prise du pouvoir de la CAQ. À peu de choses près, l'approche de cette dernière en éducation est dans le prolongement de celles des gouvernements antérieurs depuis plus de vingt ans.

Petite enfance : s'il est avéré qu'une socialisation précoce hors de la famille est souhaitable, le gouvernement n'a jamais pris le temps de fonder son projet de « maternelles quatre ans mur-à-mur » sur des études sérieuses ni tenu compte d'une éventuelle complémentarité des maternelles avec les services à la petite enfance. De même, il a imposé sa volonté de faire du dépistage précoce sans tenir compte des nombreuses objections soulevées sur le sens donné à cette opération et sur ses modalités.

Confondant victoire électorale avec adhésion à un programme politique (regrettons au passage l'ironie de la chose !), le gouvernement actuel a sauté l'étape d'un consensus sur l'universalité des maternelles quatre ans ; il n'a pas tenu compte des désaccords argumentés provenant des milieux concernés, dont des spécialistes du domaine, ce qui en dit long sur son sens de la démocratie et sur son ouverture aux nécessaires arbitrages sociétaux.

Tant au primaire qu'au secondaire, le développement important du réseau privé (massivement subventionné par l'État), associé à l'idéologie de la performance, de la compétitivité et de l'excellence, a engendré des pressions considérables sur le réseau public. Ce dernier a réagi en mettant en place ces fameux « projets particuliers » (aux appellations multiples, comme celle de « parcours spécialisés », « options », etc.), qui ont vidé les classes dites *ordinaires*, et développé *de facto* un système de « valeur ajoutée » pour laquelle, évidemment, les parents doivent payer. Résultat : un système scolaire à trois vitesses, le plus inéquitable du Canada !

Cela constitue (sur le plan historique, bien sûr) une problématique nouvelle. Certes, les penseurs politiques en éducation l'ont vue venir et la signalent depuis des années, mais sans obtenir pour autant qu'elle soit reconnue comme telle, et encore moins qu'on s'y attaque. Il a fallu attendre le rapport de 2016 du Conseil supérieur de l'éducation (CSE) pour en avoir une vue d'ensemble³ et pour attester de la réalité : le système scolaire québécois est profondément inégalitaire et nous sommes à des années-lumière de l'idéal démocratique d'égalité des chances et de justice sociale formulé dans le Rapport Parent.

³ Une vue d'ensemble néanmoins partielle, car on ne connaît toujours pas l'ampleur de ces parcours particuliers au primaire et au secondaire au Québec.

Une étude sérieuse sur les projets particuliers et filières sélectives reste à faire. Il faudrait les catégoriser et en évaluer les effets sur la socialisation des élèves, sur leur formation générale, sur la qualité de leur diplomation. Mais plus encore, il faudrait analyser ce qui constitue aujourd'hui le socle commun des connaissances, des habiletés, des compétences (savoir-faire) et des valeurs de la formation générale⁴, sans se laisser aveugler par les taux de la réussite scolaire et de la diplomation. Il faudrait évaluer la portée éducative des examens ministériels et des diplômes qui en résultent, de même que les effets de la réforme du curriculum et des programmes d'études des années 2000 pour le primaire et le secondaire, appelée *Renouveau pédagogique* et promouvant l'approche par compétences, qui est devenue un mode de gestion des programmes d'études. Rappelons que cette approche, venue des États-Unis, a déjà été imposée dans la réforme des années 1993-1995 au collégial. Elle vise une harmonisation de l'enseignement dans la perspective de la centration sur l'évaluation et un morcèlement des contenus à enseigner afin qu'ils soient directement transférables en savoir-faire évaluables.

Autre réalité ayant aussi pénétré le monde scolaire et qui transforme le rapport entre l'école, les élèves, le savoir et le monde : celui de l'univers numérique. L'école s'est, ici aussi, adaptée au fil d'investissements gouvernementaux parfois fumeux et faits sous la pression de puissants lobbys (on se rappelle l'épisode des tableaux « intelligents »), parfois nécessaires, parfois nuisibles, mais toujours sans mener une réflexion d'ensemble. Ne serait-il pas temps de faire le point là-dessus ? L'univers numérique impose-t-il à l'école d'autres responsabilités éducatives ? Tous les choix pédagogiques sont-ils valables ?

L'inclusion des élèves en difficulté, de plus en plus nombreux (sans que les causes de cet état de fait aient été éclaircies et qu'on interroge les diagnostics), est un autre problème d'envergure auquel on a réagi à la pièce et souvent de façon inadéquate ; les classes dites « ordinaires », déjà vidées des plus performants scolairement, reçoivent trop de ces élèves en difficulté, les ressources spécialisées manquent, les enseignantes et les enseignants sont à bout de souffle.

La CAQ a déjà annoncé depuis longtemps son intention de revoir le mode de gouvernance pour l'enseignement obligatoire, en remplaçant les commissions scolaires par une entité administrative pratiquement vidée de pouvoir politique. Ici aussi, l'argumentaire officiel est mince, basé uniquement sur le faible taux de participation aux élections scolaires et sur de vagues perspectives d'économies administratives. Si le projet de remplacement des commissions scolaires risque de passer en suscitant moins de contestation que dans le cas des maternelles quatre ans, c'est dû au peu de préparation et d'intérêt des organisations syndicales, des groupes citoyens et du grand public relativement à ce dossier, plus qu'à l'innocuité du projet. Certes, on peut se questionner sur le manque d'intérêt de la population pour le mode de gouvernance des commissions scolaires, mais cela ne mériterait-il pas une réflexion préalable sur le partage des responsabilités (Ministère, commissions scolaires, conseil d'établissement, comité de parents, organisations syndicales) en matière d'éducation ?

On pourrait enfin parler de l'obsession chiffrée de la « réussite scolaire », qui, dans le langage du pouvoir, mais peut-être aussi de la population, rime avec taux de diplomation. Mais interroge-t-on

⁴ Formation générale de plus en plus étreinée où, par exemple, la formation musicale est de moins en moins présente au cours de la formation obligatoire.

la valeur des diplômes ? Jusqu'à quel point les examens qui rendent possible la diplomation mesurent-ils l'atteinte des objectifs éducatifs des programmes d'études en vigueur ? La notion de réussite s'est imposée dans le discours depuis une quinzaine d'années et cette expression est loin d'être neutre : le but de l'école est-il la réussite scolaire (l'obtention d'un diplôme dans un temps imparti) des jeunes, ou leur instruction et leur éducation, dont les contenus sont définis dans les plans d'études ministériels affirmant la mission de l'École ?

Cette fixation sur la réussite en masque les exigences, fait oublier que les échecs font souvent partie intégrante de l'apprentissage. Il s'agit d'un sous-produit des « contrats de réussite » mis en place par M. Legault au début des années 2000, lorsqu'il a sans vergogne importé dans le monde de l'éducation une mentalité comptable, ce qui a entraîné des dérapages sur le plan des exigences scolaires des programmes d'études, des pratiques de bachotage, voire la manipulation de résultats et la baisse des exigences des examens ministériels (dont témoigne l'évolution des épreuves de français ministérielles depuis 30 ans, par exemple). Relevons que cette approche s'inscrit dans une tendance internationale large, qui, se réclamant d'une volonté de saine gestion des fonds publics, entend soumettre l'école à des objectifs de productivité, évaluer ses performances sous tous les aspects et l'obliger à une meilleure efficacité. Après tout, n'a-t-elle pas pour fonction de développer le « capital humain » ?

Mais il demeure que le nerf de la guerre demeure la condition enseignante qui est de plus en plus difficile. Non seulement la reconnaissance sociale n'est-elle pas là, mais les conditions concrètes de travail sont de plus en plus désastreuses, notamment à cause des réductions draconiennes du financement, de la pénurie de personnel enseignant ou spécialisé, et de l'accroissement des ratios enseignant/élèves. D'autres aspects de la réalité enseignante mériteraient aussi réflexions et mises au point : les modalités et les contenus de la formation initiale des enseignant·e·s, les exigences d'admission en formation des maîtres (dont celle d'une très bonne compétence langagière), le chamboulement démographique du corps enseignant qui ne cesse de rajeunir (une majorité des enseignant·e·s actuels a été scolarisée dans les années 1990-2000 : ils sont donc le produit de cette éducation néolibérale).

L'enseignement collégial et universitaire⁵

Cette situation générale, soit celle d'un système soumis à d'importants changements auxquels les principaux intervenants sont forcés de s'adapter au fur et à mesure, trouve écho dans le monde de l'enseignement collégial et universitaire.

Là aussi, il y a eu des mutations auxquelles on a apporté des ajustements systémiques lents et rarement concertés. Ce qu'on a pu appeler la « massification » de l'enseignement universitaire en est un bon exemple. Cette augmentation significative de la fraction de la population accédant à l'enseignement universitaire n'aurait-elle pas dû conduire les universités à accorder plus d'importance au volet « enseignement » de leur mission ? Or, on a vraiment l'impression que c'est

⁵ Soulignons d'abord le dérapage induit par la nouvelle désignation du ministère de l'Éducation d'*études supérieures* pour les études collégiales et universitaires après la réforme des cégeps de 1995. Dans les universités québécoises, les études supérieures ne concernaient que les études de maîtrise (M.A.) et de doctorat (Ph.D). On peut difficilement qualifier à la fois les études de cégep 1 et celles de doctorat d'*études supérieures* sans que le qualificatif perde son sens.

le contraire qui se passe, les conditions de travail précaires des chargé·e·s de cours en étant un exemple patent. Le mode de financement ayant changé, on assiste aussi à une course à la « clientèle », les universités deviennent de petites entreprises qui ouvrent des succursales ! Le phénomène de l'internationalisation intensifie une concurrence interne déjà malsaine.

Les cégeps n'échappent pas à ce vent de concurrence entre établissements. À plusieurs égards, on est loin d'un *réseau* de collèges travaillant en synergie. En milieu urbain, la course aux effectifs est constante ; plusieurs cégeps de région sont par ailleurs aux prises avec de très sérieux problèmes d'effectifs et doivent recourir à une véritable « chasse » aux étudiant·e·s étrangers.

Les récentes déclarations du ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur au sujet de la nécessaire modernisation et adaptation de la formation générale au collégial ont de quoi inquiéter grandement ; en filigrane c'est la vocation même des cégeps qui est mise en cause par l'obsession de la réussite et de la diplomation.

La diversification et la spécialisation des savoirs qui se développent à une vitesse sans cesse croissante rendent de plus en plus difficile leur appropriation dans les institutions scolaires. Par ailleurs, elles ont entraîné à l'université une lente migration de la recherche fondamentale vers la recherche subventionnée (par qui ? selon quels critères ?) ; on a ainsi assisté à l'intrusion insidieuse de l'entreprise privée dans le secteur de la recherche, non seulement dans les domaines à forte incidence économique directe (foresterie, ingénierie, pharmacologie), mais aussi dans les sciences humaines et sociales, ce qui a transformé en profondeur le paysage, pour le second volet de la mission universitaire. La course aux subventions, entre autres phénomènes, a transformé la collégialité nécessaire dans les départements universitaires en une concurrence exacerbée entre les professeurs ; à plusieurs égards, cette individualisation des rapports entre un professeur et son employeur universitaire explique le silence parfois révoltant des universitaires sur d'importants dossiers d'actualité : on pense aux enjeux soulevés par le REM, à la Charte de l'Université de Montréal ou au congédiement de Louis Robert pour avoir dénoncé l'influence des lobbys sur la recherche, par exemple.

Le numérique et l'explosion des modes de communication sont en passe de modifier en profondeur « l'offre » de cours, la formation à distance se développe rapidement et, ici encore, sans qu'en soient analysées les conséquences à moyen et long terme : les énergies sont investies dans la recherche concurrentielle de nouveaux effectifs étudiants, pas dans une réflexion sur les effets collatéraux de la formation à distance. La situation serait la même, dans ce domaine, à l'ordre collégial.

Certes, ce ne sont pas là des problèmes nouveaux à proprement parler. Mais ils ont mené à des changements profonds dans le monde universitaire, sans qu'on se demande collectivement en quoi et comment cela pouvait altérer le rôle social des universités et la mission qu'on leur confie, qui implique la production de savoirs scientifiques argumentés et critiques. Les États généraux de l'enseignement supérieur, organisés par la Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (FNEEQ) affiliée à la CSN en 2017, n'ont pas abouti à grand-chose de concret, mais ils ont au moins permis de constater, dans le milieu syndical, une certaine unanimité quant à cette lecture de la réalité.

Une perspective éducative pour toutes et tous

Par ailleurs, la réflexion sur l'état du système d'éducation québécois ne peut se résumer aux seules structures du parcours des jeunes. La société québécoise doit compter sur la mobilisation de l'ensemble de la population adulte, et pas seulement sur la génération montante, pour faire face aux défis des nouvelles réalités, tant à l'égard de l'emploi que de la technologie, de la citoyenneté et du vivre-ensemble.

L'éducation des adultes dans les établissements scolaires est un des secteurs où les coupes se sont fait particulièrement sentir ces dernières années. Aussi, le manque de reconnaissance des responsabilités de l'État quant aux apprentissages en dehors du cadre scolaire traditionnel a frappé les groupes communautaires et les initiatives sociales menées auprès des populations les plus défavorisées.

Développer le potentiel de chaque personne et sa capacité à contribuer activement à la vie de la société constitue la base d'une politique du droit à l'éducation. Ce que démontre l'enquête de l'OCDE de 2012 concernant la littératie et la numératie, c'est que le soutien aux apprentissages des adultes qui ne sont pas analphabètes fait cruellement défaut. Aussi, les efforts pour accroître les capacités pour l'ensemble de la population québécoise ne pourront trouver de réponses dans les seules structures scolaires. De tels efforts doivent impliquer la mobilisation de l'ensemble des organisations sociales et se fonder sur une reconnaissance de la responsabilité de l'État au-delà des murs de l'école et de la logique de la performance ou de la sanction par un diplôme.

On doit signaler aussi l'accroissement des besoins des populations immigrantes, une réalité nouvelle qui présente des défis singuliers, au-delà de la seule francisation et du vivre-ensemble. La reconnaissance des capacités et des talents des nouveaux arrivants et des personnes immigrantes est de première importance pour maximiser leurs chances de s'intégrer dans la société.

Les inégalités sociales, un des obstacles à l'exercice du droit à l'éducation, sont plus grandes qu'elles ne l'ont jamais été depuis la Révolution tranquille. Dans le contexte actuel qui exige des habiletés et des apprentissages plus importants, le droit à l'éducation doit être vu *tout au long et au large de la vie*⁶, comme l'a affirmé le Conseil supérieur de l'éducation en 2016 à l'occasion de son étude sur l'éducation populaire.

3. Il faut mener une réflexion organisée, publique, civique, non partisane et indépendante des organismes constitués

Si le besoin d'une ample réflexion sur ces enjeux est si souvent évoqué, c'est que les problèmes sont éminemment complexes, souvent interreliés, et sans solutions évidentes. Ils devraient commander une réflexion systémique, basée à la fois sur une investigation valable, sur l'expertise des principaux intervenants en éducation, mais aussi sur celle des parents et des citoyens, avec

⁶ CSÉ 2016, *L'éducation populaire : mise en lumière d'une approche éducative incontournable tout au long et au large de la vie*, <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0492-01.pdf>

lesquels il faudrait ensuite bâtir un consensus sur les changements à mettre en œuvre : comme on le sait, c'est là la clé du succès de toute réforme majeure, et de tels consensus ne peuvent se forger que dans un forum large qui fondera socialement les choix qui en résulteront.

Des luttes singulières peuvent mobiliser (par exemple, celle du collectif *Je protège mon école publique*), mais la sensibilisation citoyenne à des enjeux structurels est toujours difficile (de fait, personne ne meurt sur le parvis de nos établissements d'enseignement), ce qui rend parfois ardues — même parmi les citoyens progressistes ! — la définition et la revendication de solutions collectives. Certaines décisions gouvernementales suscitent des éditoriaux, des lettres de lecteurs, des activités de groupes de citoyens et d'organisations syndicales, mais ces levées de boucliers ne constituent pas un débat social : les décisions sont déjà prises ! Ne faudrait-il pas un espace de réflexion large et organisé qui aurait aussi le mérite de sensibiliser et d'éduquer une partie des personnes qui œuvrent en éducation ou à sa périphérie, mais qui n'ont pas toutes les moyens (ni le temps) de se documenter et de réfléchir à leur pratique ?

Cette nécessité politique de développer un consensus social sur la reconnaissance des problèmes comme sur les solutions adéquates pour refaçonner notre système d'éducation, dans un avenir prévisible, constitue un deuxième argument de poids en faveur d'un exercice large de réflexion... quelle que soit la forme que celui-ci pourrait prendre.

Un tel exercice est-il possible ?

Mais rien n'est tout à fait joué, et nous pouvons faire le pari de l'espoir.

Dans l'état politique actuel du Québec, un tel exercice, mené sous l'égide gouvernementale, constituerait pour plusieurs, au mieux, une perte de temps et, au pire, un piège. La volonté politique authentique de le mener à terme ne peut reposer que sur la conviction de sa pertinence et, donc, sur une reconnaissance — une conscience ! — minimale des problèmes, de leur gravité et de l'urgence de les affronter. Or, clairement, le gouvernement provincial et ceux des institutions scolaires ne semblent pas être dans cet état d'esprit. Accepteraient-ils de s'engager dans le sens d'un vaste exercice public de réflexion ? Les risques de récupération politique seraient alors énormes, soit en amont (par la mise en place d'un mandat biaisé, par exemple), soit en aval (le destin des États généraux des années 1990 en fournit un bon exemple : la « réforme de l'éducation » des années 2000 n'a que peu suivi les recommandations du premier rapport ou les a interprétées d'une manière fort discutable).

Le gouvernement Legault a un autre programme. Au moment où nous écrivons ces lignes, à l'orée de la rentrée scolaire, les sondages montrent un degré de satisfaction assez élevé de la population à son égard. La question n'est évidemment pas de savoir si cette faveur populaire est méritée ni si elle va durer, mais de la prendre en compte dans une perspective stratégique. Où seraient les garanties d'authenticité politique, à supposer que le gouvernement de la CAQ consente à mettre en place une commission sur l'éducation, comme le demandent depuis quelques années des intellectuels, dont le chroniqueur du *Devoir*, Normand Baillargeon, ou les éditorialistes du *Devoir*, Bryan Miles et très récemment la rédactrice en chef, Marie-Andrée Chouinard, ou, encore plus récemment, le président de la CSN et l'aile parlementaire de Québec solidaire (QS) ?

