

**Créer les conditions matérielles et professionnelles
essentielles à l'implantation réussie du nouveau
curriculum de la formation générale des adultes**

Mémoire de l'Institut de coopération pour l'éducation des adultes soumis au Conseil supérieur de l'éducation dans le cadre d'une consultation sur la réforme du curriculum et des programmes, quinze ans après les États généraux sur l'éducation

Octobre 2013

Analyse et rédaction : Daniel Baril, agent de recherche et de développement (ICÉA), en collaboration avec Hervé Dignard, agent de recherche et de développement (ICÉA).

Institut de coopération pour l'éducation des adultes (ICÉA)

55, av., du Mont-Royal Ouest, bur. 303, Montréal (Québec) H2T 2S6

Téléphone : 514 948-2044 Télécopieur : 514 948-2046

Courriel : icea@icea.qc.ca

www.icea.qc.ca

Présentation de l'ICÉA

Organisme démocratique de la société civile, l'Institut de coopération pour l'éducation des adultes (ICÉA) rassemble les forces vives de l'éducation et de la formation des adultes au Québec depuis plus de six décennies dans le but de promouvoir le droit et les possibilités d'apprendre tout au long de la vie.

L'ICÉA poursuit quatre grands objectifs :

- Améliorer l'accessibilité à la formation continue pour tous les adultes;
- Favoriser le développement d'un modèle démocratique de formation continue qui tienne compte de la diversité des besoins des personnes et des collectivités;
- Mobiliser et sensibiliser toute personne adulte, organisme, entreprise et institution publique et privée pouvant participer à l'enracinement d'une culture de la formation continue et faire valoir les conditions essentielles à l'exercice du droit d'apprendre aux plans local, régional, national et international;
- Promouvoir des valeurs éducatives humanitaires et démocratiques favorisant la cohésion sociale dont l'éducation à la citoyenneté (vie démocratique, environnement, santé), l'éducation interculturelle et l'accès à l'éducation pour les personnes à risque d'exclusion (personnes faiblement scolarisées, du 3^e âge, avec handicap physique, intellectuel ou émotif, associées à des groupes minoritaires).

Cette mission se concrétise dans quatre types d'activités:

- La recherche et l'analyse stratégique pour alimenter la réflexion et l'action;
- L'intervention publique pour élargir la sensibilisation et influencer les décisions;
- La concertation des partenaires pour renforcer les alliances; et
- L'innovation, la réalisation et la production d'outils pour soutenir l'action, favoriser l'accessibilité ainsi que la participation des adultes à des activités de formation.

Chef de file, l'ICÉA agit non seulement POUR mais AVEC les adultes et contribue ainsi à accroître l'accessibilité et la participation des adultes à l'éducation et à la formation.

Table des matières

| | |
|---|----|
| Résumé | 5 |
| Liste des recommandations | 7 |
| 1. Mise en contexte et perspective de l'ICÉA..... | 9 |
| Contexte général de la réforme du curriculum à la formation générale des adultes depuis les États généraux sur l'éducation..... | 10 |
| Le curriculum : de multiples dimensions à évaluer | 15 |
| <i>Différents points de vue</i> | 15 |
| <i>Différentes réalités à évaluer</i> | 17 |
| Quelques constats relatifs à la mise en œuvre du nouveau curriculum de la formation générale des adultes | 19 |
| 2. Réponses aux questions soumises par le CSE | 25 |
| Les fondements de la réforme de l'éducation | 25 |
| Les réformes du curriculum et des programmes d'études à l'éducation des adultes | 28 |
| Le bilan et les perspectives..... | 34 |
| 3. Conclusion | 37 |
| Bibliographie..... | 40 |

Résumé

La réforme du curriculum et des programmes de la formation générale des adultes (FGA) n'était pas parmi les recommandations finales des États généraux sur l'éducation. C'est dans le cadre de l'élaboration de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue que cette réforme a pris forme. Justifiée à l'origine par un souci d'harmoniser le curriculum et les programmes de la FGA avec ceux de la formation initiale des jeunes, la réforme à la FGA s'est peu à peu recentrée sur les réalités de l'éducation des adultes et la perspective andragogique, notamment grâce au contexte créé par l'élaboration de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue. L'importance de cette politique est un élément positif du bilan que l'ICÉA trace des développements survenus depuis les États généraux sur l'éducation, eu égard à la réforme du curriculum et des programmes de la FGA.

Pour l'ICÉA, l'évaluation de la réforme du curriculum et des programmes doit adopter une approche large ne se restreignant pas à une conception du curriculum limitée au document officiel établissant les normes en matière de contenus à enseigner et les prescriptions relatives aux moyens d'enseignement. Pour une évaluation plus complète, il importe de tenir compte des différents niveaux de concrétisation du curriculum, soit les curriculums officiel, enseigné et appris. De même, il est pertinent de prendre en compte les multiples dimensions institutionnelles, organisationnelles et opérationnelles par lesquelles se traduit le curriculum. C'est dans une telle compréhension large du curriculum que l'ICÉA situe sa contribution à la réflexion du Conseil supérieur de l'éducation.

Nous dressons un bilan mitigé de la période de développement du curriculum et des programmes de la FGA, période s'étendant des États généraux sur l'éducation à l'adoption du curriculum et des programmes de la formation commune de base en 2007. Car, bien que la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue ait recentré le développement du curriculum sur des bases plus andragogiques, ce travail nécessaire ne s'est pas prolongé dans l'arrimage entre l'organisation scolaire de la FGA et les modalités d'enseignement découlant des principes andragogiques du nouveau curriculum. De même, la formation initiale des enseignantes et des enseignants ne comporte plus de formation portant sur la FGA, fragilisant ainsi les conditions professionnelles grâce auxquelles peut s'établir la mise en

œuvre de la réforme du curriculum. Pour ce qui est de la période d'implantation du curriculum et des programmes, qui a débuté après l'année 2007, nous en traçons un bilan particulièrement négatif. Pour l'ICÉA, il existe deux sources aux problèmes qui sont survenus lors de cette période. D'une part, les conditions matérielles et professionnelles nécessaires à cette implantation n'ont pas été créées et, d'autre part, les reports répétés ont fait douter de la volonté ministérielle de mener à terme cette implantation et, plus largement, de la priorité gouvernementale accordée à l'éducation des adultes. À cet effet, les reports auxquels fait aussi face depuis 2007 la mise à jour du Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue renforcent ce sentiment à l'égard du sort réservé par le gouvernement à l'éducation des adultes.

Pour l'avenir, il nous apparaît inévitable de rendre obligatoire l'implantation. Or, il nous semble tout aussi inévitable que cette obligation d'implantation doive s'accompagner d'un plan détaillé qui crée les conditions matérielles et professionnelles nécessaires à la réussite de l'implantation. Sans aucun doute, nous croyons que cette implantation obligatoire devra être soutenue par une volonté ministérielle ferme et convaincante. Il faudra tirer leçon des difficultés suscitées par l'implantation facultative, chez les commissions scolaires qui ont mis en œuvre le nouveau curriculum de la formation de base commune, et tenir compte des possibles hésitations du monde de la FGA, qui aura en mémoire les difficultés vécues dans le passé.

Liste des recommandations

- Dans son bilan de la mise en œuvre de la réforme du curriculum et des programmes de la formation générale des adultes, depuis les États généraux sur l'éducation, l'ICÉA invite le Conseil à tenir compte de trois grands constats : 1) incidence positive du processus d'élaboration de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue sur la prise en compte d'une perspective andragogique dans le développement du curriculum de la FGA; 2) la prise en compte de la perspective andragogique dans la construction du curriculum n'a pas empêché la disparition de la formation à la FGA dans l'enseignement initial des enseignantes et des enseignants dans les universités du Québec; et 3) des problèmes soulevés, dans plusieurs documents depuis les États généraux sur l'éducation, relativement aux conditions matérielles et professionnelles à la FGA.
- Nous recommandons au CSE d'aller au-delà d'une définition du curriculum de la FGA limitée aux contenus et aux moyens d'enseignement (le curriculum officiel) pour faire état plus largement des défis et des perspectives touchant aux curriculums enseigné et appris, ainsi qu'aux multiples dimensions institutionnelles, organisationnelles et opérationnelles concrétisant le curriculum de la FGA dans les centres d'éducation des adultes.
- En ce qui a trait à la mise en œuvre du nouveau curriculum de la FGA, l'ICÉA invite le Conseil à tenir compte du fait que les conditions matérielles et professionnelles n'ont pas été réunies pour réussir les changements annoncés, situation que le report indéfini de l'implantation du curriculum et de ses programmes risque d'aggraver.
- À l'intention de la réflexion du Conseil, l'ICÉA considère que les fondements de la réforme, tels qu'ils sont résumés par le CSE, ainsi que la perspective socioconstructiviste et l'approche par compétences demeurent valables et pertinents. Or, le principal problème de la réforme du curriculum ne réside pas

dans l'intérêt andragogique de ses fondements, mais dans la création des conditions matérielles et professionnelles nécessaires à son implantation.

- Sur le plan des contenus du curriculum de la FGA, l'ICÉA invite le Conseil à proposer d'y ajouter un grand domaine supplémentaire portant sur *l'apprendre à apprendre* et, conséquemment, d'ajouter une nouvelle compétence polyvalente visant à outiller l'adulte pour qu'il puisse s'investir dans le développement de ses compétences et tirer leçon de ses expériences.

- L'ICÉA invite le Conseil à proposer que la relance de l'implantation de la réforme se fasse dans des conditions matérielles et professionnelles favorisant sa réussite, telles que :
 - le nécessaire leadership du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport;
 - l'actualisation de la formation des enseignantes et des enseignants de la FGA;
 - des ressources (personnes et documentation) de soutien à l'implantation;
 - l'établissement d'un calendrier clair et commun d'implantation, élaboré avec les responsables de la FGA;
 - du temps et des ressources financières pour la production de livres scolaires et de situations d'apprentissage alignés sur le curriculum;
 - le recours à des licences ouvertes et réutilisables et à différents modes de diffusion;
 - une période de transition.

- À l'intention de la réflexion du Conseil, l'ICÉA dresse un bilan mitigé de la réforme du curriculum et des programmes à la FGA depuis les États généraux sur l'éducation. Alors que nous constatons l'incidence positive majeure que la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue a eu lors de la période de développement du curriculum et des programmes de la FGA, nous observons que la période d'implantation a souffert de l'absence de conditions matérielles et professionnelles suffisantes et d'un leadership

gouvernemental nécessaire. Pour l'avenir, il faudra recréer un contexte favorable au redémarrage d'une implantation obligatoire.

1. Mise en contexte et perspective de l'ICÉA

Dans la seconde section de ce mémoire, nous répondrons aux questions posées par le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) dans le cadre de la consultation qu'il mène sur la réforme des curriculums et des programmes depuis les États généraux sur l'éducation. Mais avant de répondre à ces questions, il nous apparaît pertinent de partager avec le CSE une réflexion plus générale sur la réforme du curriculum et des programmes de la formation générale des adultes (FGA), puisque nos réponses à la consultation du Conseil reposent sur les éléments de cette réflexion générale.

Comme le CSE le soulève dans le document d'information et de consultation (CSE, 2013), la réforme du curriculum et des programmes de la FGA s'inscrit dans la foulée de la réforme du curriculum et des programmes à la formation initiale des jeunes, et cette réforme s'est précisée dans le cadre de la démarche d'élaboration de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue. Nous trouvons intéressant de revenir sur le traitement de la question de la réforme du curriculum et des programmes de la FGA depuis les États généraux sur l'éducation, pour mettre en évidence certains de ses éléments, en complément de ceux soulevés par le CSE (CSE, 2013). Par ailleurs, l'évaluation de la mise en œuvre d'un curriculum renvoie à la définition de ce qu'est un « curriculum ». Pour situer notre intervention, il nous apparaît à propos de faire état des différentes dimensions d'un curriculum, car chacune d'entre elles se compose de réalités de différentes natures, pouvant impliquer un type distinct d'évaluation, donner lieu à des bilans différenciés et appeler des perspectives particulières. Enfin, nous proposons certains constats que nous tirons des tentatives d'implantation de la réforme du curriculum et des programmes à la FGA.

Contexte général de la réforme du curriculum à la formation générale des adultes depuis les États généraux sur l'éducation

Dans son document d'information et de consultation (CSE, 2013), le CSE rappelle la situation particulière de la mise en œuvre du curriculum et des programmes de la FGA, indiquant, entre autres, que l'implantation du curriculum et des programmes demeure toujours facultative. À l'origine, comme le souligne le CSE, le curriculum et les programmes devaient être obligatoirement implantés en 2008. Or, au printemps 2009, la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport annonçait un report de cette implantation obligatoire, situation toujours en vigueur dans un contexte où aucun calendrier d'implantation n'a été communiqué depuis par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Depuis 2007, le curriculum et les programmes de la formation commune de base ont été approuvés, comme le rapporte le CSE (CSE, 2013). Ainsi, cette situation de report indéfini de l'implantation du curriculum et des programmes de la FGA ne permet que de tracer un bilan partiel de la mise en œuvre du nouveau curriculum. Il y a là un premier constat.

Depuis les États généraux sur l'éducation (1995-1996), la démarche de conception d'un nouveau curriculum et des programmes de la FGA s'est déroulée différemment de celle ayant eu lieu à la formation initiale des jeunes. Le CSE met en évidence deux éléments distinguant ces deux processus (CSE, 2013). D'abord, la réforme du curriculum et des programmes de la FGA répondait aux changements apportés au curriculum et aux programmes de la formation initiale des jeunes. Ensuite, la conception de ce nouveau curriculum et des nouveaux programmes à la FGA s'est précisée dans le cadre de l'élaboration de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue, adoptée en 2002 (MELS, 2002a). Cette politique trouve l'une de ses sources dans une recommandation du rapport final des États généraux sur l'éducation.

Pour dresser un bilan de la mise en œuvre du curriculum et des programmes de la FGA depuis les États généraux sur l'éducation, nous trouvons pertinent de mettre en évidence certains éléments propres à la réflexion sur le curriculum et les programmes de l'éducation des adultes. Comme l'évoque le Conseil, les États généraux sur l'éducation n'ont pas donné lieu à des recommandations concernant le curriculum de la formation générale des adultes. Il est vrai que le rapport final (MEQ, 1996b) a consacré à la formation continue l'un de ses dix chantiers prioritaires. Cependant, la question

spécifique du curriculum de la formation générale aux adultes n'y a pas été abordée, bien que les commissaires de États généraux sur l'éducation proposèrent que l'on se penche sur les changements nécessaires au curriculum de la formation initiale des jeunes qu'impose l'adoption d'une perspective de formation continue (MEQ, 1996b). Toutefois, autant dans le rapport final (MEQ, 1996b) que dans l'exposé de la situation (MEQ, 1996a) ont été soulevés deux importants facteurs pouvant entraver la mise en œuvre du curriculum de la FGA.

Tout d'abord, les commissaires ont porté leur attention sur l'incidence de la forte présence des jeunes sur la gestion des ressources, dans le contexte budgétaire restreint d'une enveloppe fermée limitant les ressources financières, et sur la mise à l'écart possible de la perspective andragogique, dans le cadre d'une adaptation des approches pédagogiques à ces jeunes (MEQ, 1996a, 1996b). Ensuite, la précarité des enseignantes et des enseignants a préoccupé les commissaires, les conséquences de celle-ci étant accentuée par l'insuffisance des possibilités de formation initiale et continue pour le personnel enseignant de l'éducation des adultes (MEQ, 1996a, 1996b).

En réponse aux États généraux sur l'éducation, le gouvernement du Québec propose une réforme de l'éducation (MEQ, 1997). Cette réforme de l'éducation touche sept grandes lignes d'action dont une porte sur la formation continue. Alors qu'à la formation initiale, la réforme appelle nommément à une « refonte du curriculum » (MEQ, 1997, p. 10), l'axe d'action sur la formation continue n'évoque pas cette question, reportant les décisions relatives à la formation continue à l'élaboration à venir d'une politique sur le sujet. En prévision de cette politique annoncée, le plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation indique un certain nombre de thématiques à traiter, sans toutefois référer à une éventuelle réforme du curriculum de la formation générale aux adultes.

L'intérêt de réviser le curriculum de la formation générale aux adultes apparaît dans le document de consultation (MEQ, 1998) initiant la démarche d'élaboration d'une politique de la formation continue annoncée dans le plan d'action pour la réforme de l'éducation. Ainsi, le ministère de l'Éducation prend-il acte que « la révision des curriculums du primaire et du secondaire conduit nécessairement à celles des programmes d'études offerts à la formation générale des adultes » (MEQ, 1998, p. 49), comme le rappelle le Conseil (CSE, 2013). La perspective proposée alors par le

gouvernement consistait à éviter le « cloisonnement entre le secteur des jeunes et celui des adultes » (MEQ, 1998, p. 49). En outre, considérant pertinent de mettre à jour certains contenus relatifs à de « nouvelles valeurs et attitudes » et à la plus grande présence des médias, le ministère lance un processus de révision des programmes d'études qui, précise-t-il, pourrait déboucher sur la conception de nouveaux programmes.

En prévision de cette révision des programmes, le ministère fait valoir l'intérêt de tenir compte de nouveaux contenus (éducation interculturelle, utilisation et apport des médias) ainsi que des besoins du marché du travail (MEQ, 1998). En outre, en vue d'une éventuelle politique de formation continue, le ministère soulève la question de la formation du personnel enseignant à l'éducation des adultes, soumettant à la consultation l'idée d'intégrer une formation propre à l'enseignement aux adultes dans les programmes de formation à l'enseignement initial des jeunes, au lieu de créer deux programmes distincts de formation.

Ayant fait valoir en 1998 (MEQ, 1998), lors de l'amorce du processus d'élaboration de la politique de formation continue, la nécessité de réviser le curriculum de la formation générale des adultes, notamment pour le mettre en phase avec les changements apportés au curriculum de la formation initiale des jeunes, et constatant que le rapport de la consultation soumis par M. Inchauspé (MEQ, 2000) confirme cette orientation, le gouvernement précise en 2001 le cadre de cette révision du curriculum lors de la publication d'un projet de politique d'éducation des adultes (MEQ, 2001). Dans ce projet de politique, que le gouvernement soumet à une dernière étape de consultation, on annonce l'élaboration d'« un curriculum en formation commune » (MEQ, 2001, p. 24). Ce nouveau curriculum « précisera les compétences attendues en ce qui concerne, entre autres, la lecture, l'écriture, l'expression orale, le calcul, le raisonnement logique et la prise de décision ainsi que l'utilisation des technologies de l'information et de la communication » (MEQ, 2001, p. 24).

Comme le mentionne le Conseil (CSE, 2013), c'est par l'entremise de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue (MELS, 2002a) que le gouvernement officialise le processus de réforme du curriculum de la formation générale des adultes. Placer dans l'énoncé de politique sous le signe de l'enrichissement du contenu du curriculum, la réforme du curriculum trouve dans le plan d'action

accompagnant la politique le cadre plus précis devant la guider. Dans l'intention d'adapter le curriculum « aux besoins des adultes » (MELS, 2002b, p. 9), est-il indiqué, le nouveau curriculum mettra à jour une compréhension de l'alphabétisme, tiendra compte des rôles des adultes, visera le développement de la personne adulte, s'organisera selon deux grands volets, soit une formation de base commune et une formation diversifiée, et finalement fondera les apprentissages disciplinaires à partir des domaines d'expérience des adultes (MEQ, 2002). Dès lors, des travaux techniques menant à la conception d'un nouveau curriculum ont pu se tenir et une partie des nouveaux programmes furent adoptés en 2007.

De ce développement de la démarche d'élaboration, depuis les États généraux sur l'éducation, d'un nouveau curriculum et de nouveaux programmes à la FGA, nous retenons les éléments suivants :

- Dans les différents rapports et documents ministériels publiés dans le cadre et depuis les États généraux sur l'éducation, une préoccupation s'est exprimée relativement aux conditions matérielles et professionnelles à l'éducation des adultes : incidence de la forte présence des jeunes adultes provenant de la formation initiale des jeunes sur le financement et la perspective andragogique de la FGA, précarité professionnelle des enseignantes et des enseignants et insuffisance de la formation initiale et continue leur étant dédiée.
- À l'origine, ayant été pensée dans l'optique d'une harmonisation avec les changements apportés au curriculum et aux programmes de la formation initiale des jeunes, la réforme du curriculum et des programmes de la FGA a été pensée davantage dans une perspective andragogique, dans le cadre du processus d'élaboration de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue.
- Dans le contexte de ce développement plus andragogique du curriculum, différents paramètres ont été exprimés en vue d'une réforme du curriculum et des programmes de la FGA : inscription d'une réforme du curriculum et des programmes dans le cadre d'une politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue, prise en compte par le curriculum et les programmes de la FGA de nouveaux contenus d'enseignement (nouvelles valeurs et attitudes, plus grande présence des médias, éducation interculturelle, besoins du marché du travail, la lecture, l'écrit, l'expression orale, le calcul, le raisonnement logique et la prise de décision), formation spécifique à l'éducation

des adultes du personnel enseignant de la FGA et prise en compte des rôles des adultes, dans une perspective de développement de la personne.

Ce survol de l'historique des perspectives sur un nouveau curriculum et de nouveaux programmes à la FGA depuis les États généraux sur l'éducation permet de constater l'important et nécessaire virage survenu dans le cadre de l'élaboration de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue, alors que la réflexion sur le contenu du curriculum et des programmes de la FGA s'est faite dès lors davantage en tenant compte des particularités des adultes que des logiques mises en place à la formation initiale des jeunes. Dans un contexte où la mise à jour de cette politique se fait attendre depuis plusieurs années, il est à propos de rappeler l'importance stratégique de cette politique pour une réflexion sectorielle andragogique sur l'éducation des adultes. Par ailleurs, en parallèle de ces travaux sur le curriculum et les programmes de la FGA, il ressort, depuis les États généraux sur l'éducation, des préoccupations exprimées relativement aux conditions matérielles et professionnelles insuffisantes qui, comme nous le soulèverons plus loin, diminuent la possibilité de mener à terme l'implantation du curriculum et de ses programmes associés. Ce dernier constat est au cœur de notre lecture des perspectives relatives à l'implantation du curriculum et des programmes de la FGA.

Dans son bilan de la mise en œuvre de la réforme du curriculum et des programmes de la formation générale des adultes, depuis les États généraux sur l'éducation, l'ICÉA invite le Conseil à tenir compte de trois grands constats : 1) incidence positive du processus d'élaboration de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue sur la prise en compte d'une perspective andragogique dans le développement du curriculum de la FGA; 2) la prise en compte de la perspective andragogique dans la construction du curriculum n'a pas empêché la disparition de la formation à la FGA dans l'enseignement initial des enseignantes et des enseignants dans les universités du Québec; et 3) des problèmes soulevés, dans plusieurs documents depuis les États généraux sur l'éducation, relativement aux conditions matérielles et professionnelles à la FGA.

Le curriculum : de multiples dimensions à évaluer

Un curriculum est d'abord et avant tout une construction intellectuelle définissant les savoirs associés à un ordre d'enseignement et, en ce sens, il sert de base normative à l'élaboration des programmes et à la prestation de l'enseignante ou de l'enseignant. Sous cet angle, évaluer le suivi de la mise en œuvre d'un curriculum consiste à juger principalement de sa conception, notamment de l'intérêt de son contenu et son organisation générale. Or, il est aussi possible de définir plus largement le curriculum et les programmes lui étant associés, selon une vision systémique dépassant le cadre du document officiel et administratif décrivant les savoirs à enseigner et, pour ce faire, les moyens à mettre en œuvre. Ainsi, il existe différents points de vue sur la définition du curriculum qui, partant d'une définition prescriptive des savoirs et des moyens pédagogiques, proposent une conception multidimensionnelle du curriculum et des programmes. Nous situons notre intervention à partir de certaines de ces dimensions.

Différents points de vue

De manière stricte, le curriculum peut être pensé comme l'ensemble organisé des contenus et des moyens d'enseignement (Braslavsky, C., n.d.). Dans ce sens, un curriculum peut être défini comme « l'ensemble de ce qui est enseigné et de ce qui est censé être appris, selon un ordre de progression déterminé, dans le cadre d'un cycle d'études donné » (Forquin, J.-C., 1995, p. 45). Il s'agit donc de considérer un programme d'études ou un programme de formation « dans sa globalité, dans sa cohérence didactique et dans sa continuité temporelle » (Forquin, J.-C., 1995, p. 45). Selon cette définition stricte, le curriculum « est un ensemble cohérent et structuré d'éléments qui permettent de rendre effectif un plan d'action pédagogique. Il comprend en général les finalités et les grandes orientations à donner aux démarches pédagogiques et didactiques. » (MELS, 2005, p. 15). Dans cette optique, les programmes sont compris comme « une liste de contenus prescrits, au départ desquels l'enseignant met en place les conditions afin que les adultes les apprennent. » (MELS, 2005, p. 15). Pour cette définition, il convient donc de répondre aux questions : Que devons-nous enseigner ? À qui s'adresse l'enseignement et à qui enseigne-t-on quoi ? Comment enseigner ce quoi à qui ? (Lenoir, Y., 2006).

Or, au-delà cette réalité restreinte, le curriculum peut aussi être pensé en incluant diverses dimensions associées à sa mise en œuvre. En fait, dans la recherche sur le curriculum, on assiste à l'élargissement d'une compréhension du concept de *curriculum*, dépassant ainsi l'idée d'un curriculum pensé uniquement comme produit, pour lui ajouter la dimension du curriculum conçu comme un processus (Braslavsky, C., n.d.). Dans ce cadre, le curriculum gagne en complexité. C'est dans ce sens qu'il faut comprendre la distinction entre les dimensions officielle (prescrite, formelle), implantée (enseignée, réelle) et apprise (maîtrisée) du curriculum (Carpentier, A., 2010; Forquin, J.-C., 1995; Lenoir, Y., n.d.; MELS, 2005). Le curriculum officiel réfère aux contenus d'enseignement prescrits par l'État, tandis que le curriculum implanté renvoie à l'enseignement de l'enseignante et de l'enseignant dans la classe, alors que le curriculum appris consiste dans les apprentissages réalisés par l'étudiante et l'étudiant à partir des enseignements de l'enseignante ou de l'enseignant. La plupart du temps, ces curriculums sont différents, l'enseignante et l'enseignant ne reprenant pas la totalité des contenus du curriculum officiel et l'étudiante, l'étudiant n'apprenant pas toute la matière qui lui est enseignée.

Par ailleurs, le curriculum ne se limite pas à ces seuls contenus d'enseignement, qu'ils soient prescrits par l'État, enseignés par les enseignantes et les enseignants ou appris par les étudiantes et les étudiants. Il prend aussi forme dans la vie institutionnelle des établissements scolaires qui le mettent en œuvre. Pour le chercheur Philippe Jonnaert (Jonnaert, P., 2012)¹, un curriculum est un « système » qui comprend les moyens institutionnels, organisationnels et opérationnels mis en place pour l'implanter. Cela inclut la dynamique entre les différents acteurs responsables de sa mise en œuvre (Cheng-Man Lau, D., 2001). Plus globalement, le curriculum est une réalité profondément sociale, résultant de choix sociaux relativement aux contenus à enseigner, en fonction de valeurs et de priorités sociales (Forquin, J.-C., 1995). Dans ce sens, le curriculum pourrait même comporter une dimension « cachée » ou un « contenu latent » l'imprégnant implicitement des valeurs de la société (Braslavsky, C., n.d.; Carpentier, A., 2010; Forquin, J.-C., 1995).

Ainsi, le curriculum peut-il être pensé comme un système se composant de plusieurs dimensions complémentaires et interreliées, au-delà la description normative des

¹ M. Jonnaert est titulaire de la Chaire UNESCO de développement curriculaire (CDUC) de l'université du Québec à Montréal (UQAM).

contenus d'enseignement et de la prescription de moyens pédagogiques. Cette approche ouvre différents niveaux possibles pour l'évaluation et le bilan de l'implantation du nouveau curriculum et des programmes de la FGA. Par exemple, au-delà le curriculum officiel, quel bilan peut-on tracer de l'implantation, sur le plan des curriculums enseigné et appris ? Dans cette perspective, l'évaluation de la mise en œuvre d'un curriculum peut se déployer sur plusieurs plans, faire valoir différents bilans et déboucher sur des perspectives distinctes. Une telle approche du curriculum invite à préciser le niveau d'analyse.

Différentes réalités à évaluer

Pour faire le bilan de la réforme du curriculum, nous pourrions évaluer la démarche de conception du curriculum officiel et l'organisation des contenus et des moyens proposés. Il serait aussi possible d'évaluer le curriculum implanté, en nous penchant sur les contenus enseignés par les enseignantes et les enseignants ou bien sur les contenus acquis par les étudiantes et les étudiants. Qui plus est, dans la perspective systémique proposée par le chercheur Philippe Jonnaert, nous pourrions multiplier les niveaux d'évaluation, en faisant porter notre analyse sur le contenu du curriculum, son inscription dynamique dans un système éducatif, les différents cadres de régulation, d'orientation et d'opérationnalisation traduisant les grandes orientations des contenus du curriculum dans la vie institutionnelle et organisationnelle des établissements, ainsi que dans les programmes d'études et les agencements organisationnels et administratifs créés pour mettre en œuvre le curriculum. Enfin, notre évaluation pourrait cibler les liens entre tous ces niveaux de concrétisation d'un curriculum, notamment en ce qui a trait à la dynamique des responsables de sa mise en œuvre.

Il y a donc différentes réalités pouvant faire l'objet d'un bilan de la mise en œuvre du curriculum et des programmes de la FGA. Pour cette raison, il convient donc de situer plus précisément notre intervention. Dans nos recommandations au Conseil, nous soulèverons quelques réflexions relatives au curriculum officiel, en nous appuyant sur nos travaux dans le domaine des référentiels de compétences et en nous référant aux grands principes de l'andragogie. Nous centrerons toutefois notre propos sur les curriculums enseigné et appris, en faisant état de plusieurs problèmes soulevés par des responsables de la FGA relativement aux conditions de mise en œuvre du nouveau curriculum et de ses programmes et en nous appuyant sur des recherches sur les

obstacles institutionnels à la participation à la FGA. En nous appuyant sur une conception large du curriculum, dépassant le document officiel établissant les savoirs à enseigner et prescrivant des moyens d'enseignement, nous viserons à tenir compte des différentes dimensions de mise en œuvre du curriculum. C'est pourquoi nous référerons aux concepts de curriculum enseigné et appris, de même qu'aux dimensions institutionnelles, organisationnelles et opérationnelles qui font du curriculum de la FGA une réalité vivante et complexe dans les centres d'éducation des adultes.

Nous traduisons cette perspective large à l'aide de la notion de *conditions matérielles et professionnelles*. Pour nous, la création des conditions matérielles et professionnelles favorisant la réussite de l'implantation du curriculum demande de tenir compte des multiples dimensions par lesquelles se concrétise le curriculum officiel. C'est-à-dire que pour une évaluation complète de la réforme du curriculum de la FGA depuis les États généraux sur l'éducation, il faudra aussi porter attention aux moyens mis à la disposition des enseignantes et des enseignants de la FGA pour qu'elles et qu'ils puissent enseigner le nouveau curriculum ainsi qu'aux conditions permettant l'apprentissage de cet enseignement par les étudiantes et les étudiants. De même, au-delà les conditions d'enseignement et d'apprentissage, l'implantation du curriculum comporte des dimensions institutionnelles, organisationnelles et opérationnelles relevant du fonctionnement des centres d'éducation des adultes. Ainsi donc, pour l'ICÉA, la mise en œuvre du curriculum se concrétise dans des conditions matérielles et professionnelles qui ne sont pas extérieures à la réalité du curriculum et des programmes.

Nous recommandons au CSE d'aller au-delà d'une définition du curriculum de la FGA limitée aux contenus et aux moyens d'enseignement (le curriculum officiel) pour faire état plus largement des défis et des perspectives touchant aux curriculums enseigné et appris, ainsi qu'aux multiples dimensions institutionnelles, organisationnelles et opérationnelles concrétisant le curriculum de la FGA dans les centres d'éducation des adultes.

Quelques constats relatifs à la mise en œuvre du nouveau curriculum de la formation générale des adultes

Dans son annonce du report de l'implantation de la réforme du curriculum et des programmes de la FGA, en avril 2009, la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport évoquait le « besoin de stabilité » que demandent les actions du ministère en matière de persévérance scolaire (MELS, 2009). Les raisons de ce report nous indiquent que la mise en œuvre de la réforme était une source d'instabilité. Elles révèlent aussi que pour la ministre, à la FGA, les enjeux et les politiques de la formation initiale des jeunes, objet des actions en matière de persévérance scolaire, priment sur les enjeux et les politiques de l'éducation des adultes. Les syndicats d'enseignantes et d'enseignants approuvèrent ce report, eux qui avaient demandé à la ministre d'aller en ce sens, puisque la mise en œuvre de la réforme devenait « irréalizable », étant donné qu'« aucune des conditions nécessaires » à son implantation « n'est au rendez-vous » (FSE, 2009), et même qu'il faudrait définitivement abandonner la réforme, dans la mesure où l'on juge que celle-ci n'est pas adaptée à l'éducation des adultes dont les programmes seraient adéquats (FAE, 2009). Toutefois, pour les administrations scolaires, le report n'est pas sans conséquences sur la motivation à implanter la réforme, le renforcement des résistances à son égard et la disparition d'un échéancier d'implantation (TRÉAQ-FP, 2009). Plus particulièrement, il convient d'ajouter le possible effet négatif de ce report sur la mobilisation des commissions scolaires qui avaient mises en œuvre des éléments ou la totalité du nouveau curriculum de la formation de base commune, se prévalant ainsi de la possibilité de l'implantation facultative.

Ainsi, les conditions matérielles n'étaient pas réunies pour assurer la réussite de la mise en œuvre de la réforme du curriculum de la FGA et les difficultés suscitées devinrent une source d'instabilité nuisant à l'atteinte des objectifs ministériels en matière de persévérance chez les jeunes poursuivant leurs études dans les centres d'éducation des adultes.

À la formation générale des adultes, la mise en œuvre de la réforme a d'abord donné lieu à des travaux techniques du ministère pour repenser le curriculum, et a ensuite consisté à l'élaboration des programmes. Le MELS amorça les travaux de conception du nouveau curriculum en 2003-2004, année où il établit les six domaines d'apprentissage à la base des nouveaux programmes, élabore les contenus de certains des programmes

de la formation commune de base et débute la formation des enseignantes et des enseignants à l'approche par compétences (MEQ, 2004). En 2004-2005, le ministère rédige des versions provisoires des programmes de la formation commune de base et poursuit la formation du personnel enseignant (MELS, 2005b). L'année 2005-2006 donne lieu à la validation des programmes provisoires de la formation commune de base qui sont mis à l'essai auprès de quelques commissions scolaires (MELS, 2006). Les programmes de la formation commune de base sont approuvés par la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport en 2007-2008 (MELS, 2008). À l'automne 2013, tous les programmes de la formation commune de base sont créés (MELS, *Programme de formation ...*), mais la mise en œuvre de ceux-ci demeure facultative, puisque la décision du report de l'implantation obligatoire de la réforme est toujours en vigueur.

Par ailleurs, bien que ces travaux techniques à la base de la construction du nouveau curriculum soient fondés sur une perspective andragogique, il reste fort à faire pour compléter le travail d'intégration des principes andragogiques dans les différentes dimensions institutionnelles, organisationnelles et opérationnelles par lesquelles s'implante le curriculum. Par exemple, la référence à l'andragogie est absente des orientations qui encadrent la formation initiale des enseignantes et des enseignants² (MEQ, 2001) et l'on n'enseigne plus le curriculum de la FGA dans les universités du Québec, comme le démontre une récente recherche sur le sujet, qui constate «la disparition d'une offre de formation universitaire spécifique pour l'enseignement en FGA dans les universités québécoises» (Voyer, B., Brodeur, M, Meilleur, J.-F. et Sous-comité de la Table MELS-Universités de la formation à l'enseignement des adultes, 2012, p. 16).

Le report de la mise en œuvre de la réforme est survenu dans un contexte où plusieurs problèmes de différentes natures ont été soulevés, des problèmes qui découleraient de l'implantation de la réforme ou qui l'auraient compliquée³ :

- absence de services pour les élèves présentant des troubles d'apprentissage ou d'adaptation;
- niveau trop élevé du ratio maître-élèves;

² Ce fait a été porté à notre attention par M^{me} Brigitte Voyer, chercheure à l'UQAM.

³ Nous avons identifié ces problèmes à partir de sources documentaires disponibles datant de l'année 2009. Depuis ce temps, il est donc possible que des actions aient été prises localement par des commissions scolaires ou à l'échelle du réseau par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport pour atténuer ou corriger certaines des difficultés mentionnées.

- insuffisance du matériel pédagogique;
- manque d'outils d'évaluation et complexité de l'évaluation en contexte d'examen en classe;
- composition de groupes multi-niveaux;
- précarité professionnelle des enseignantes et des enseignants accentuée par le manque de formation et de temps pour planifier et évaluer les cours;
- inadéquation de la pédagogie individualisée à l'enseignement à de jeunes (16 à 18 ans);
- difficultés posées par le mode des entrées continues.

(Sources : FAE, 2009; FSE, 2009; TRÉAQ-FP, 2009).

Ces problèmes relèvent tous des conditions matérielles et professionnelles lacunaires. Par ailleurs, ces problèmes doivent aussi être compris à la lumière du difficile équilibre que plusieurs centres d'éducation des adultes doivent maintenir dans la réponse apportée aux besoins éducatifs différents des jeunes et des adultes (ICÉA, 2011). En 2009-2010, les jeunes de moins de 20 ans comptaient pour 33 % des étudiantes et des étudiants inscrits à la FGA. Cette proportion de jeunes demeure stable depuis plusieurs années, bien qu'en chiffre absolu, le nombre de jeunes à la FGA augmente, étant passé de 60 973 en 2001-2002 à 89 109 en 2009-2010, soit une hausse de 46 % (données du MELS, citées dans Doray, P., sous presse). En fait, pour une proportion grandissante de jeunes, la FGA devient une option de leur parcours de formation. Car 21 % des jeunes de chaque nouvelle cohorte d'élèves amorçant leur parcours scolaire à l'enseignement primaire s'inscriront à la FGA (MELS, 2013) et, fait à souligner, 15 % de cette cohorte s'inscrira à la FGA en passant directement de la formation initiale des jeunes à la FGA (MELS, 2013). Plus particulièrement, les jeunes étudiantes et étudiants de 19 ans et moins sont concentrés au deuxième cycle du secondaire. En 2009-2010, ces jeunes étudiantes et étudiants comptaient pour 50 % de la population étudiante du second cycle du secondaire à la FGA. Au total, 44 % des jeunes de moins de 19 ans à la FGA sont inscrits au second cycle du secondaire (données du MELS, citées dans Doray, P., sous presse).

Dans l'analyse des problèmes suscités par la mise en œuvre du curriculum, il faut tenir compte de cette population étudiante variée de la FGA. Car il est possible que les problèmes résultant de la mise en œuvre du curriculum ne se répercutent pas de la même manière chez les étudiantes et les étudiants directement issus de la formation initiale des jeunes que chez les étudiantes et les étudiants plus âgés. Cette présence des jeunes à la FGA fait en sorte que ces établissements scolaires poursuivent dans les faits une double mission : d'une part, contribution à la persévérance scolaire et à l'accès à la diplomation chez les jeunes en formation initiale et, d'autre part, éducation des adultes

(ICÉA, 2011). Relativement à la mise en œuvre du curriculum, ce phénomène deviendra de plus en plus important, dans la mesure où les jeunes qui feront le saut à la FGA auront connu à la formation initiale des jeunes un parcours scolaire basé sur le curriculum réformé.

En complément de ces analyses de personnes de la FGA, nous avons consulté des recherches sur les obstacles à la participation à la FGA pour identifier d'éventuels problèmes vécus par la mise en œuvre de la réforme (Bélanger, P., Carignan, P. et Staiculescu, R., 2007; Lavoie, N., Levesque, J.-Y., Aubin-Horth, S., Roy, L. et Roy, S., 2004; Roy, L., 2006)⁴. Parmi les types d'obstacles, les obstacles dits *institutionnels* incluent les modalités de l'offre de formation. Il est possible que les constats relatifs à ces obstacles puissent nous indiquer si des éléments relevant du curriculum, tels la pertinence des contenus d'enseignement ou des stratégies pédagogiques, sont désignés comme des obstacles à la participation.

Il semble qu'un effet possible de la mise en œuvre de la réforme sur le plan du parcours d'apprentissage n'ait pas été détecté par des études récentes sur les obstacles à la participation à la FGA. Doit-on en conclure que la réforme n'a suscité aucun problème pour les apprenantes et les apprenants ? Pas nécessairement, puisque plusieurs dimensions des conditions d'enseignement et d'apprentissage en lien plus ou moins direct avec les changements apportés par la réforme sont la source d'obstacles à la participation identifiés par les étudiantes et les étudiants à la FGA. Par exemple, le manque estimé de pertinence des contenus d'enseignement, le manque de disponibilité de l'enseignante et de l'enseignant, notamment pour l'encadrement, des pédagogies magistrales peu actives et peu dynamiques sont parmi les obstacles dits *institutionnels* en lien avec des éléments scolaires associés à la réforme et dont l'origine pourrait relever en partie de la mise en œuvre de celle-ci. Ainsi, dans le bilan de la réforme, il convient donc de faire preuve de vigilance sur des éléments de l'environnement d'apprentissage plus sensibles aux changements mis en œuvre par la réforme, bien que les études sur les obstacles n'établissent pas de liens de cause à effet entre ces obstacles et des éléments de la réforme.

⁴ Les entrevues sur la base desquelles reposent ces recherches ont été réalisées au milieu de la décennie 2000.

En plus de ces études sur les obstacles à la participation, on peut aussi mentionner que des études récentes ont attiré l'attention sur la nécessité de prendre en compte la diversité des profils d'étudiantes et d'étudiants à la FGA, par exemple, les étudiantes et les étudiants de la FGA qui sont issus de l'immigration (Potvin, M. et Leclercq, J.-B., 2010) ou les étudiantes de la FGA en situation de monoparentalité (Deslandes, R. et Rivard, M.-C., 2013).

Par ailleurs, des études réalisées par des organisations représentant des intervenantes et des intervenants à la FGA mettent en évidence des effets négatifs directement liés à la mise en œuvre de la réforme du curriculum. Par exemple, la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE), organisation syndicale regroupant des enseignantes et des enseignants à la FGA, a documenté plusieurs problèmes découlant de la réforme⁵. L'importance de ces difficultés est telle, que l'organisation a officiellement demandé la suspension de la mise en œuvre de la réforme. Les problèmes soulevés par les enseignantes et les enseignants recourent certains des obstacles indiqués par les étudiantes et les étudiants, permettant de penser que des problèmes issus de la réforme pourraient être à l'origine d'obstacles institutionnels à la participation. Ainsi, selon des enseignantes et des enseignants avec qui nous avons eu l'occasion d'échanger, l'implantation expérimentale du nouveau curriculum a éprouvé plusieurs difficultés.

- Incidence de l'implantation du nouveau curriculum sur l'organisation du travail et les conditions de travail dont la lourdeur est particulièrement accentuée chez les enseignantes et les enseignants en situation de précarité.
- Caractère irréaliste des conditions de pratique, dans le cadre de modes pédagogiques découlant du nouveau curriculum, situation accentuée par les nombreux et parfois profonds changements apportés aux contenus, aux modes pédagogiques, aux processus d'évaluation et à la disponibilité du nouveau matériel scolaire.
- Globalement, difficultés croissantes et variables des conditions d'implantation.

⁵ Ces différents éléments ont été communiqués à l'ICÉA par des représentants de la FSE dans le cadre d'échanges sur les défis de la FGA en lien avec la préparation de l'événement *Les 24 heures pour un Québec apprenant*, organisé par l'ICÉA et qui a eu lieu les 30 et 31 mai 2013. Ils nous apparaissent pertinents pour la réflexion du CSE sur la réforme du curriculum de la FGA.

Malgré ces importantes difficultés dans la mise en œuvre du nouveau curriculum de la FGA, certaines initiatives ont eu des effets positifs. Ainsi, les trousseaux documentaires en alphabétisation, mises à la disposition des enseignantes et des enseignants de la FGA par le Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine (CDEACF), connaissent un vif succès depuis plusieurs années. Leur grande utilisation témoigne de l'intérêt des enseignantes et des enseignants pour des mesures de soutien à la mise en œuvre du nouveau curriculum⁶. Dans la même veine, le site Web Alexandrie⁷, dédié au partage d'outils et de matériel pédagogique, est un autre exemple d'initiatives de partage soulevant certains des obstacles auxquels font face les enseignantes et les enseignants dans la mise en œuvre du curriculum.

Pour l'ICÉA, il ne fait pas de doute que la tentative d'implantation du curriculum réformé de la FGA a fait face à différents obstacles qui découlent tous d'une même situation : absence des conditions matérielles et professionnelles pour réussir l'implantation du nouveau curriculum. Il est heureux que des initiatives nous indiquent une voie à suivre pour solutionner certains des problèmes survenus. Globalement, le report de l'implantation obligatoire du nouveau curriculum n'annonce pas une volonté gouvernementale de redresser la situation et de fournir aux centres d'éducation des adultes et au personnel de la FGA les conditions matérielles et professionnelles essentielles à l'implantation du curriculum et des programmes lui étant associés.

En ce qui a trait à la mise en œuvre du nouveau curriculum de la FGA, l'ICÉA invite le Conseil à tenir compte du fait que les conditions matérielles et professionnelles n'ont pas été réunies pour réussir les changements annoncés, situation que le report indéfini de l'implantation du curriculum et de ses programmes risque d'aggraver.

⁶ Analyse communiquée par M^{me} Ghislaine Jetté, du Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine (CDEACF). Pour en savoir plus sur les trousseaux :

<http://cdeacf.ca/services/prets/trousseaux>

⁷ <http://www3.recitfga.gc.ca/Alexandrie2012/>

2. Réponses aux questions soumises par le CSE

Les fondements de la réforme de l'éducation

Les questions du Conseil

1. 15 ans après, les orientations et les fondements sont-ils toujours valables et pertinents ?
2. Votre organisation adhère-t-elle à ces orientations et à ces fondements ?

Les fondements de la réforme, tels qu'ils sont résumés par le CSE, réfèrent plus spécifiquement à la formation initiale des jeunes. À leur lecture, ces fondements nous apparaissent tout aussi pertinents pour l'éducation des adultes. Nous proposons donc d'élargir à l'éducation des adultes la portée de ces fondements. Le tableau n° 1 présente une proposition de l'ICÉA pour adapter à l'éducation des adultes la lecture des fondements de la réforme du curriculum et des programmes proposée par le CSE.

Tableau n° 1

Extension à l'éducation des adultes des fondements de la réforme des curriculums, tels qu'ils sont résumés par le CSE

| Fondements, selon CSE | Extension à l'éducation des adultes, selon ICÉA |
|---|---|
| L'éducabilité de tous les enfants. | L'éducabilité de toutes et tous, jeunes et adultes. Les adultes comme les jeunes possèdent une capacité à apprendre et à réussir, sur laquelle repose l'égalité des chances et la justice sociale. |
| La réussite du plus grand nombre. | Rechercher la réussite éducative autant chez les adultes que chez les jeunes. |
| La place des savoirs dans l'organisation matérielle et sociale de nos collectivités. | Le centre d'éducation des adultes, tout comme l'école, a pour mission d'instruire, donc de contribuer au développement intellectuel et à l'intégration des savoirs chez les adultes. |
| L'école obligatoire doit préparer les élèves à la formation continue. | Dans une perspective de l'éducation tout au long de la vie, le centre d'éducation des adultes, tout comme l'école, contribue à la possibilité de la formation continue. |
| Le pouvoir de décision en matière de pédagogie doit se rapprocher du palier local. | Ce principe de gouvernance de proximité est tout aussi d'intérêt pour les centres d'éducation des adultes que pour les écoles. |
| Les parents et la communauté sont les partenaires de la réussite éducative. | La réussite éducative des adultes repose aussi sur de multiples partenaires, incluant la communauté et la famille. |
| L'école doit préparer les jeunes à devenir des citoyens à part entière et prévenir l'exclusion. | Le centre d'éducation des adultes doit lui aussi préparer les adultes à l'exercice de leur autonomie, au vivre-ensemble et à l'acquisition des savoirs de base requis qui contribuent à contrer l'exclusion et à pouvoir fonctionner dans une société en constante évolution. |
| L'école doit prendre le virage technologique. | Dans une société du savoir, l'usage des technologies, « sans asservissement et avec un esprit critique » est tout autant un enjeu chez les adultes que chez les jeunes. |

Source : (CSE, 2013) et ICÉA.

À ces fondements, nous trouvons pertinent d'ajouter deux autres fondements à la base de la conception pédagogique du nouveau curriculum. Car le nouveau curriculum repose sur deux grands changements. D'abord, il substitue à l'approche par objectifs

une approche par compétences. Ensuite, il repose sur une pédagogie constructiviste privilégiant l'apprentissage par l'action, mettant l'accent sur l'interaction entre l'enseignante, l'enseignant et l'apprenante, l'apprenant et débouchant sur des stratégies pédagogiques différenciées selon la personne (MELS, 2005a, 2007).

Force est de constater que ces fondements de la réforme du curriculum concordent avec les préoccupations de l'andragogie. Par exemple, les six principes de Knowles, à la base des définitions traditionnelles de l'andragogie, rappellent les particularités des apprenantes et des apprenants adultes relativement à la motivation, le bagage expérientiel et éducatif passé, les objectifs poursuivis, l'accent mis sur la pertinence de la formation, le caractère pratique et les attentes en matière de respect et ils font reposer l'apprentissage chez les adultes sur une conception de l'autonomie de l'apprenante et de l'apprenant adulte et du rôle d'accompagnateur de l'enseignante et de l'enseignant (Knowles, M. S., Holton III, E. F., Swanson, R. A., 1998 ; Pratt, D.-D., 1993 ; Henschke, J.-A., 2009 ; Reischmann, J., 2004).

La prise en compte de l'apprenante et de l'apprenant (motivation, expérience passée, projet et attentes, respect de l'autonomie) est un principe central des pédagogies socioconstructivistes centrées sur l'apprentissage par l'action et d'une approche basée sur les compétences visant le développement effectif d'une capacité de réflexion et d'action pertinente, eu égard aux contextes de vie des adultes. Les travaux techniques du ministère, réalisés dans le cadre de l'élaboration du nouveau curriculum, démontrent un souci de fonder le curriculum sur des principes de l'andragogie (ex. : MELS, 2005a, 2005c) et la prise en compte des réalités des adultes (ex. : MELS, n.d., *Les situations de vie ...*). Plus largement, relativement aux fondements mis en évidence par le CSE, et tenant compte de la reformulation que nous avons proposée pour les adapter à l'éducation des adultes, les fondements de la réforme du curriculum invitent à adopter une perspective reconnaissant la capacité de toutes et tous à apprendre, tournée vers la réussite des apprentissages, investissant le centre d'éducation des adultes, que l'on souhaite ancré dans sa communauté, d'une importante mission éducative et sociale.

L'un des obstacles rencontrés dans la mise en œuvre du nouveau curriculum met en évidence le défi de traduire les fondements de la réforme dans l'organisation scolaire et les modes pédagogiques de la FGA. C'est ainsi que l'enseignement individualisé (mode d'enseignement à la FGA), les classes multi niveaux et les conditions d'entrée continue

et de sorties variables imposent d'adapter ces fondements à ces caractéristiques organisationnelles et pédagogiques de la FGA. Or, les enseignantes et les enseignants témoignent que cette adaptation peut s'avérer fort complexe (TRÉAQ-FP, 2009). Cette situation confirme l'intérêt d'adopter une conception large du curriculum dans l'évaluation de la mise en œuvre de celui-ci, pour être à même d'observer la diversité des problèmes à résoudre.

Ces fondements demeurent valables et pertinents, et l'Institut y adhère toujours. Cependant, comme cela est souvent le cas avec des visions généreuses, le problème réside dans la création des conditions éducatives respectant ces fondements. Nous y reviendrons dans notre réponse à la prochaine question.

À l'intention de la réflexion du Conseil, l'ICÉA considère que les fondements de la réforme, tels qu'ils sont résumés par le CSE, ainsi que la perspective socioconstructiviste et l'approche par compétences demeurent valables et pertinents. Or, le principal problème de la réforme du curriculum ne réside pas dans l'intérêt andragogique de ses fondements, mais dans la création des conditions matérielles et professionnelles nécessaires à son implantation.

Les réformes du curriculum et des programmes d'études à l'éducation des adultes

Les questions du CSE

1. Le curriculum constitué de la FBC et de la FBD prend-il en considération les besoins des adultes et leur façon d'apprendre ?
2. Quels sont les impacts des reports ?
3. Le personnel scolaire sont-ils préparés à faire face aux changements proposés au secteur des adultes ?
4. Quelles sont les conditions d'une mise en œuvre réussie des réformes ?

Sur le plan de ses contenus (le curriculum officiel), le curriculum de la FGA se compare à plusieurs des grands référentiels de connaissances et de compétences développés dans les dernières décennies. La formation de base commune offerte aux adultes vise

notamment à aider l'adulte à développer un agir compétent, à rehausser ses compétences, à exercer ses rôles sociaux et à s'épanouir aux plans personnel et culturel. Pour y parvenir, un ensemble de quatre domaines généraux de formation ont été identifiés⁸, comme le rappelle le CSE:

- **citoyenneté** : amener l'adulte à prendre ses responsabilités au sein d'une collectivité dans le respect des valeurs communes et des particularités individuelles;
- **santé et mieux-être** : amener l'adulte à se sensibiliser à l'égard de sa santé, de son bien-être et de ses relations avec les autres;
- **environnement et consommation** : amener l'adulte à clarifier sa relation avec l'environnement et à se responsabiliser face à ses choix en matière de consommation;
- **monde du travail** : amener l'adulte à actualiser son projet professionnel.

Ces domaines de formation ont par ailleurs été mis en relation avec un ensemble de six compétences polyvalentes que l'adulte devrait développer, à savoir :

- communiquer
- agir avec méthode
- exercer sa créativité
- raisonner avec logique
- exercer son sens critique et éthique
- coopérer.

Pour l'essentiel, ces grands domaines de formation et cet ensemble de compétences polyvalentes font écho aux principales situations de vie des adultes. Les travaux du ministère visaient précisément cet objectif (ex. : MELS, 2005, *Les situations de vie ...*). Toutefois, nous constatons un grand absent, dans un contexte éducatif où prime la perspective de l'apprentissage tout au long de la vie : **apprendre à apprendre**. Cette compétence critique à la situation d'apprenant est dorénavant fondamentale. Les chercheurs Paul Bélanger et Paolo Federeghi ont démontré la place incontournable d'une réflexivité dans les domaines du travail, de l'exercice de la citoyenneté et des différentes sphères de la vie des adultes, dans une société du savoir de plus en plus exigeante (Bélanger et Federeghi, 2000, chap. 5). Le développement de cette réflexivité repose sur la capacité d'apprendre à apprendre.

⁸ DGFA, document de travail, septembre 2006, consulter le document en ligne : http://www.fgamonteregie.qc.ca/spip/IMG/pdf/Plan_de_formation.pdf.

Dans cet esprit, nous estimons donc qu'il est possible de bonifier le curriculum de la FGA dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie. Il est vrai que les services de soutien pédagogiques comportent des objectifs d'apprentissage relevant de l'apprendre à apprendre. Nous proposons toutefois d'ajouter au curriculum de la FGA cette dimension fondamentale de **l'apprendre à apprendre** à titre de grand domaine d'apprentissage et ainsi de lui donner un statut transversal. Cette dimension est depuis longtemps présente dans différents référentiels de compétences diffusés depuis plus de deux décennies. Au début des années 1990, le département du travail des États-Unis mettait sur pied la commission SCANS (*Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills*) dans le but d'identifier les différents types de savoirs, savoir-faire et savoir-être qu'un adulte devait maîtriser dans un monde du travail en pleine transformation. Cette commission identifie **l'apprendre à apprendre** comme étant l'une des compétences de réflexion qu'un adulte devrait développer.

Au milieu des années 1990, l'Initiative sur les compétences essentielles et l'alphabétisation en milieu de travail du gouvernement du Canada débouchait sur la publication d'un référentiel de compétences s'avérant nécessaires pour vivre, apprendre et travailler. Bien connu sur le nom de « référentiel des compétences essentielles », cet outil désigne la **formation continue** comme étant une compétence essentielle dans un contexte où de plus en plus d'emplois exigent une mise à jour continue. À ce titre, il est souligné qu'un adulte devrait **savoir comment apprendre** et **comprendre son propre style d'apprentissage**.

En 1998, le Conference Board du Canada publiait un fascicule intitulé *Profil des compétences relatives à l'employabilité, ce que les employeurs recherchent*. Sous la rubrique « compétence académique », il est souligné que les employeurs ont besoin d'une personne qui peut **apprendre**. Toujours en 1998, l'Initiative fédérale et provinciale conjointe en matière d'alphabétisation (IFPCA) donne lieu à la publication d'un guide andragogique visant le développement des compétences de base et des compétences génériques en lien avec le monde de l'emploi des adultes inscrits en formation de base. Ce guide identifie la **facilité à tirer des leçons de l'expérience** et la **volonté et capacité d'apprendre** comme des compétences fréquemment exigées par les entreprises.

Plus près de nous, en 2005, le Processus d'identification, d'évaluation et de reconnaissance extrascolaire des compétences professionnelles, développé dans le cadre d'un projet pilote, présente **l'ouverture à l'apprentissage** comme une compétence générique qu'il importe de reconnaître aux adultes.

En 2012, l'ICÉA rendait public un référentiel de compétences génériques qui identifiait la **facilité à apprendre de ses expériences** comme une compétence générique qu'un adulte peut développer et se faire reconnaître. Toujours en 2012, le Réseau pour le développement de l'alphabétisation et des compétences (RESDAC) publiait un document intitulé *Agir avec compétence, référentiel pour le développement des compétences professionnelles des organisations et des intervenants dans le contexte d'une démarche andragogique intégrée*. Ce document identifiait la **capacité de s'investir dans des activités de développement professionnel de façon continue** comme une compétence nécessaire au rôle de formation joué par les intervenantes et les intervenants en contexte de formation. Finalement, en 2013, le Centre FORA, basé en Ontario, publiait un document intitulé *Guide sur les compétences génériques*. Ce document identifie la **volonté d'apprendre** à titre de compétence générique à reconnaître chez l'adulte. Ce guide souligne qu'avoir la volonté d'apprendre, « c'est avoir l'esprit ouvert, acquérir continuellement de nouvelles connaissances et apprendre de ses expériences antérieures ».

À l'instar de ces groupes et de ces organisations qui ont reconnu l'importance de **l'apprendre à apprendre**, nous croyons que le curriculum de la FGA gagnerait beaucoup à adopter cette nouvelle dimension. Plus spécifiquement, le curriculum de la FGA pourrait être bonifié par l'ajout d'un nouveau domaine :

- **apprendre à apprendre** : amener l'adulte à développer sa volonté d'apprendre, à acquérir de nouvelles connaissances, à comprendre comment il apprend.

En outre, à l'ensemble des compétences polyvalentes qu'un adulte devrait développer, une nouvelle compétence pourrait être ajoutée :

- s'investir dans le développement de ses compétences et tirer leçon de ses expériences.

Dans le contexte du présent mémoire, il importe de préciser qu'une compétence telle que l'apprendre à apprendre dépasse selon nous ce qui en a déjà été dit dans les différents référentiels cités. Apprendre à apprendre est une compétence générique qui ne peut se développer que dans le cadre d'un processus continue d'autoreconnaissance par l'individu de ses capacités d'apprendre et de reconnaissance par les personnes responsables de son apprentissage des stratégies qui permettent à cet individu de mieux réussir.

Ce processus, l'ICÉA l'a mis de l'avant il y a près de vingt ans en développant l'outil Nos compétences fortes. Cet outil, utilisé dans différents contextes de formation depuis 1995, vise à développer chez la personne le savoir-reconnaître d'une personne. Plus particulièrement, Nos compétences fortes vise à atteindre trois objectifs d'apprentissage formels : 1) savoir se reconnaître des compétences génériques; 2) savoir reconnaître des compétences génériques chez les autres; et 3) savoir reconnaître des compétences génériques utiles dans différents situations de la vie courante.

Ces trois objectifs illustrent bien ce que pourrait être l'apprendre à apprendre : permettre à une personne de développer sa capacité identifier différents mécanismes et stratégies d'apprentissage; l'aider à reconnaître les mécanismes et les stratégies qui fonctionnent le mieux pour elle; et, enfin, l'aider à reconnaître les situations où ces mécanismes sont à l'œuvre ainsi que les stratégies qu'il serait utile d'employer dans ces situations.

Sur le plan des contenus du curriculum de la FGA, l'ICÉA invite le Conseil à proposer d'y ajouter un grand domaine supplémentaire portant sur *l'apprendre à apprendre* et, conséquemment, d'ajouter une nouvelle compétence polyvalente visant à outiller l'adulte pour qu'il puisse s'investir dans le développement de ses compétences et tirer leçon de ses expériences.

Comme l'a soulevé la Table des responsables de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle des commissions scolaires du Québec (TRÉAQ-FP), le report de la réforme nuit à la motivation de l'implanter (TRÉAQ-FP, 2009). Qui plus est,

l'absence d'un calendrier d'implantation, depuis la dernière annonce d'un report, au printemps 2009, laisse planer des doutes quant à la volonté gouvernementale de terminer le travail amorcé. Dans un tel contexte, la relance de l'implantation de la réforme du curriculum à la FGA demandera un fort leadership de la part de la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Car, avec raison, les personnes œuvrant à la FGA pourraient être échaudées par le traitement de la réforme de la FGA, depuis 2007, date où les programmes de la formation de base commune furent adoptés.

Plus largement, le silence touchant les prochaines étapes de l'implantation obligatoire de la réforme du curriculum et de la mise en place des programmes renforce le sentiment de plusieurs organisations œuvrant en éducation des adultes, dont l'ICÉA, quant à l'absence de priorité accordée à l'éducation des adultes. Le report indéfini de la publication d'un nouveau Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue, cet autre report, nourrissait déjà de fortes inquiétudes quant à la marginalisation de l'éducation des adultes. Le sort réservé au nouveau curriculum de la FGA ajoute à cette impression générale.

Plus le temps passe, avant la relance de l'implantation obligatoire du curriculum, plus il faudra actualiser la préparation du personnel pour la mise en œuvre de la réforme. Comme l'indique le Conseil (CSE, 2003), des activités de formation ont eu lieu pour préparer les administrations et le personnel enseignant au contexte du nouveau curriculum. Mais ces activités datent de la fin de la décennie 2000. Ainsi, parmi les effets du report, il faut ajouter la perte possible d'un investissement financier dans la formation du personnel. En matière de formation du personnel scolaire, il est fort possible qu'il faille reformer tout le monde!

Quant aux conditions à mettre en œuvre, elles sont fort nombreuses. Nous avons évoqué plus haut le nécessaire leadership ministériel qu'exigera le redémarrage de l'implantation obligatoire de la réforme. Les responsables de la FGA seront en droit d'être hésitants à l'annonce éventuelle d'un nouveau calendrier d'implantation. Dès que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport indiquera qu'il réactive l'obligation d'implanter le nouveau curriculum et les programmes de la FGA, la question des conditions matérielles et professionnelles se posera avec insistance. Par ailleurs, les problèmes d'implantation sont désormais connus, à la différence de la première phase d'implantation, où le personnel de la FGA s'appropriait le nouveau cadre. Pour cette

raison, la relance devra être accompagnée d'un plan clair et convaincant de création des conditions matérielles et professionnelles nécessaires à la réussite de la relance de l'implantation obligatoire.

L'ICÉA invite le Conseil à proposer que la relance de l'implantation de la réforme se fasse dans des conditions matérielles et professionnelles favorisant sa réussite, telles que :

- le nécessaire leadership du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport;
- l'actualisation de la formation des enseignantes et des enseignants de la FGA;
- des ressources (personnes et documentation) de soutien à l'implantation;
- l'établissement d'un calendrier clair et commun d'implantation, élaboré avec les responsables de la FGA;
- du temps et des ressources financières pour la production de livres scolaires et de situations d'apprentissage alignés sur le curriculum;
- le recours à des licences ouvertes et réutilisables et à différents modes de diffusion;
- une période de transition.

Le bilan et les perspectives

Les questions du Conseil

- Quel bilan votre organisme trace-t-il ?
- Quels sont les principaux leviers sur lesquels les milieux ont pu s'appuyer ?
- Quels sont les principaux obstacles rencontrés ?
- Que faut-il conserver ?
- Que faut-il réviser ?
- Que faut-il abandonner ?

Globalement, notre bilan de la réforme du curriculum et des programmes de la FGA, depuis les États généraux sur l'éducation, portera sur les trois grands moments de celle-ci. Tout d'abord, selon nous, une première période s'est déroulée de la fin des États

généraux sur l'éducation (1996) à la publication de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue (2002). Au cours de ces six années, la réflexion sur la réforme du curriculum et des programmes de la FGA s'est distanciée de la révision du curriculum en cours à la formation initiale des jeunes pour tenir compte davantage des problématiques propres à l'éducation des adultes, notamment en appuyant ses principes sur des considérations andragogiques. Il semble donc que le processus d'élaboration d'une politique de l'éducation des adultes ait amené le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport à diriger son attention sur les réalités de l'éducation des adultes, pour créer un curriculum adapté à celles-ci. L'ICÉA trace donc un bilan positif de cette période qui démontre l'importance de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue dans le développement d'une réflexion gouvernementale centrée sur les réalités de l'éducation des adultes.

La seconde période que nous distinguons s'étend de la publication de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue (2002) à l'adoption du nouveau curriculum de la formation commune de base et des programmes (2007). C'est au cours de cette période que les professionnelles et les professionnels du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport ont construit un curriculum et des programmes en prenant en compte les particularités de l'éducation des adultes. Les nombreux documents techniques élaborés durant cette période témoignent de ce recentrage de la démarche sur l'éducation des adultes. Il en est de même des activités de formation du personnel du réseau de la FGA et des échanges entre ceux-ci qui ont eu lieu durant ces années. Nous constatons donc un souci de traduire une approche andragogique dans le nouveau curriculum et les nouveaux programmes, notamment en identifiant des contenus en lien avec les situations de vie des adultes (ex. : MELS, n.d., *Les situations de vie ...*).

Toutefois, la prise en compte de l'andragogie par la Politique d'éducation des adultes et de formation continue ne s'est pas prolongée dans l'intégration de l'andragogie à la formation initiale des enseignantes et des enseignants, comme le montre la disparition de la formation sur la FGA dans les programmes universitaires. Par ailleurs, cette période n'a pas donné lieu à des arrimages entre les fondements de la réforme du curriculum, plus spécifiquement en ce qui concerne le socioconstructivisme et l'approche par compétences, et les modes d'organisations scolaires et l'approche de la pédagogie individualisée de la FGA.

L'ICÉA trace donc un bilan mitigé de cette seconde période qui démontre l'importance de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue dans le développement d'une réflexion gouvernementale centrée sur les réalités de l'éducation des adultes, mais qui indique aussi qu'un important travail de mise en œuvre opérationnelle n'as pas été réalisé.

La troisième et dernière période s'étend de l'année 2007 à aujourd'hui. Cette période est caractérisée par les complications éprouvées dans l'implantation du curriculum. Les nombreux reports de l'implantation sont la pointe de l'iceberg de problèmes qui ont principalement consistés en l'absence de conditions matérielles et professionnelles essentielles à la réussite de la mise en œuvre du curriculum et des programmes réformés. Différents responsables de la FGA ont fréquemment signalé ces problèmes qui leur semblaient suffisamment importants pour recevoir avec soulagement l'annonce du dernier report au printemps 2009. Il va de soi que nous faisons un bilan plus négatif de cette troisième et plus récente période de l'implantation du curriculum et des programmes de la FGA. Par les nombreux reports, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport pourrait avoir fait dérailler le processus d'implantation dont la relance exigera une volonté ferme et un plan convaincant. Pour l'ICÉA, le sort réservé à l'implantation du curriculum et des programmes fait écho aux reports répétés depuis six ans de la mise à jour annoncée du Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue. Dans cette perspective, notre bilan relatif à l'implantation du curriculum et des programmes de la FGA se fonde dans une inquiétude plus large sur la faible priorité accordée à l'éducation des adultes.

Il ressort donc de notre bilan que l'amorce du processus d'élaboration de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue a été un levier capital dans le développement d'un curriculum et de programmes davantage centrés sur le cadre andragogique. Pour l'ICÉA, il est aussi clair que les lacunes dans la création de conditions matérielles et professionnelles nécessaires à l'implantation du curriculum et des programmes ont donné lieu à un ensemble de problèmes qui ont compliqué la mise en œuvre du curriculum et des programmes. Dans ce contexte, la valse-hésitation ministérielle, qui s'est manifestée par des reports répétés, a fragilisé une démarche qui, depuis 2009, est victime de l'absence d'un leadership politique nécessaire.

Pour ce qui est des perspectives, nous estimons que la relance de l'implantation obligatoire doit avoir lieu. Toutefois, cette relance devra être accompagnée d'un plan créant les conditions matérielles et professionnelles nécessaires à la réussite de la mise en œuvre du curriculum et des programmes et exprimant une volonté gouvernementale de mener à terme le travail suspendu. Alors que le curriculum de la formation commune de base est fin prêt, ce plan devra privilégier le curriculum de la formation diversifiée ainsi que les plans du curriculum enseigné, en plus des cadres de régulation, d'orientation et d'opérationnalisation permettant l'implantation effective du curriculum dans les centres d'éducation des adultes. C'est ce que nous entendons par la création de conditions matérielles et professionnelles nécessaires à une mise en œuvre réussie.

À ce sujet, l'inclusion d'un tel plan dans une nouvelle politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue serait significative, comme l'a démontré l'impulsion donnée en 2002 par la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue à l'élaboration du curriculum et des programmes.

À l'intention de la réflexion du Conseil, l'ICÉA dresse un bilan mitigé de la réforme du curriculum et des programmes à la FGA depuis les États généraux sur l'éducation. Alors que nous constatons l'incidence positive majeure que la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue a eu lors de la période de développement du curriculum et des programmes de la FGA, nous observons que la période d'implantation a souffert de l'absence de conditions matérielles et professionnelles suffisantes et d'un leadership gouvernemental nécessaire. Pour l'avenir, il faudra recréer un contexte favorable au redémarrage de l'implantation.

3. Conclusion

Dans notre mémoire, nous avons fait porter notre bilan plus particulièrement sur l'absence des conditions matérielles et professionnelles demandées par l'implantation du nouveau curriculum et des nouveaux programmes de la FGA. Pour l'avenir, nous souhaitons qu'une relance de l'implantation soit accompagnée d'un plan créant finalement des conditions favorables à la réussite de celle-ci. Car il y a là un enjeu majeur, puisque la formation de base est une dimension fondamentale du droit à

l'éducation des adultes. Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport reconnaît ce lien entre la formation de base et le droit à l'éducation des adultes, en rappelant que « L'une des premières orientations de la formation de base commune est le respect de la demande de formation de l'adulte. L'affirmation du droit à l'éducation constitue le principe sur lequel se fonde cette orientation » (MELS, 2007, p. 10).

L'importance de la maîtrise des contenus du curriculum (soit le curriculum appris par l'étudiant et l'étudiante) découle du statut éducatif et social du diplôme d'études secondaires, certification terminale en lien avec ce curriculum. À ce sujet, la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue souligne qu'au Québec, «les apprentissages sanctionnés d'une part par le diplôme d'études secondaires et d'autre part par le diplôme d'études professionnelles constituent la norme sociale de référence pour définir la formation de base à acquérir par toutes les citoyennes et tous les citoyens ayant la capacité de le faire » (MELS, 2002a, p. 9). Autrement dit, à la FGA, le curriculum appris traduit une norme sociale en matière de contenus d'enseignement à maîtriser (le curriculum officiel adopté par l'État).

Plus fondamentalement, les apprentissages effectifs (le curriculum appris par l'étudiante et l'étudiant) font de plus en plus l'objet d'une préoccupation. Les approches en éducation basées sur les résultats en témoignent, tout comme l'élargissement d'un focus sur l'éducation à une prise en compte de l'apprentissage. Cela amène à porter attention autant à l'accès à l'apprentissage qu'à l'accès à l'éducation (ex. : UIS and Brookings, 2013). Ces perspectives enrichissent la compréhension du droit à l'éducation qui porte plus particulièrement sur l'accessibilité et la qualité de l'éducation. Dans cette optique, le curriculum apparaît comme une condition du droit à l'éducation. D'un côté, le curriculum officiel fonde l'accès à l'éducation, alors que le curriculum enseigné renvoie au droit d'accéder à une éducation de qualité. Pour sa part, le curriculum appris rend possible le droit à l'apprentissage. Ainsi, il nous apparaît que le curriculum appris gagne en importance, en complément des curriculums officiel et enseigné.

Cette dimension juridique de la formation générale des adultes est fondée dans le Régime pédagogique de la formation générale des adultes, associé à la Loi sur l'instruction publique. Il y a donc un lien entre le curriculum et le droit à l'éducation de base. À ce sujet, pour l'ICÉA, les difficultés éprouvées dans la mise en œuvre du curriculum peuvent devenir des freins au respect du droit à l'éducation de base établi

par la Loi sur l'instruction publique. Plus particulièrement, la présence d'obstacles institutionnels, dont l'origine pourrait remonter aux problèmes encourus dans la mise en œuvre du nouveau curriculum, mettrait à risque les conditions d'exercice du droit à l'éducation établies par la Loi sur l'instruction publique et, plus spécifiquement, la Régime pédagogique de la formation générale des adultes. C'est pourquoi nous considérons que la réussite de l'implantation du curriculum et des programmes de la FGA soulève aussi des enjeux en termes de droit à l'éducation de base des adultes au Québec.

Ainsi donc, aux plans des curriculums officiel adopté par l'État, enseigné par l'enseignante ou l'enseignant et appris par l'étudiante ou l'étudiant, de même que relativement aux dimensions institutionnelles, organisationnelles et administratives du curriculum, nous ajoutons une dimension législative fondant le curriculum et les programmes de la FGA dans le droit à l'éducation des adultes. Pour l'ICÉA, la création des conditions matérielles et professionnelles essentielles à l'implantation du nouveau curriculum de la FGA est une condition, non seulement du droit à une éducation (le curriculum officiel) de qualité (le curriculum enseigné), mais aussi du droit à l'apprentissage (le curriculum appris). Dans un contexte où 1 personne âgée de 25 ans et plus sur 5 (23 % de cette population, donnée du recensement canadien de 2006) au Québec ne possèdent pas un diplôme d'études secondaires et que l'on compte à la FGA plus de 240 000 étudiantes et étudiants adultes (MELS, 2013), créer les conditions matérielles et professionnelles contribuant à l'implantation réussie du curriculum, c'est aussi créer les conditions d'exercice du droit à l'éducation pour des centaines de milliers d'adultes.

Bibliographie

En bref. Report de la réforme scolaire, dans Le Devoir, 15 janvier 2008.

<http://www.ledevoir.com/politique/quebec/171830/en-bref-report-de-la-reforme-scolaire>

Québec reportera d'un an l'implantation obligatoire de la réforme scolaire à l'éducation aux adultes, initialement prévue pour septembre prochain, a appris La Presse. Montréal : Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine (CDEACF)

<http://cdeacf.ca/actualite/2008/01/21/reforme-leducation-aux-adultes-reportee-dun>

Aubin-Horth, Shanoussa. (2007). *Les obstacles à la participation à des activités de formation structurées selon des adultes qui n'ont pas de diplôme d'études secondaires* (thèse présentée comme exigence partielle du doctorat en éducation). Montréal : Université du Québec à Montréal.

Braslavsky, Cecilia. (n.d.). *The curriculum*.

http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/AIDS/doc/cecilia_e.pdf

Bélanger, P., Carignan, Pauline et Staiculescu, Roxane. (2007). *La diversité des trajectoires et la réussite éducative des adultes en formation de base*. Montréal : Université du Québec à Montréal et Centre interdisciplinaire de recherche / développement sur l'éducation permanente. [http://www.frqsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/RF-PaulBelanger\(1\).pdf](http://www.frqsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/RF-PaulBelanger(1).pdf)

Bélanger, P. et Federeghi, P. (2000). *La libération difficile des forces créatrices. Analyse transnationale des politiques d'éducation et de formation des adultes*. Hambourg et Paris : Institut de l'UNESCO pour l'Éducation et l'Harmattan.

Carpentier, Anylène. (2010). *Étude de la mise en œuvre de la réforme du curriculum québécois du primaire, de 1997 à 2003* (thèse présentée à la Faculté des études supérieures et postdoctorale en vue de l'obtention du grade de Philosophica Doctor (Ph.D.) en administration de l'éducation). Montréal : Université de Montréal. Faculté des sciences de l'éducation. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/4125/Carpentier_Anylene_2010_these.pdf;jsessionid=9F066BAFAF955106F52ED78911BCE3B1?sequence=4

CDEACF (Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine).

Centre Fora. (2013). *Guide sur les compétences génériques*. [En ligne].

[\[http://centrefora.on.ca/sites/default/files/documents/Ressources/Competences/PDF/Guide_fi nal.pdf\]](http://centrefora.on.ca/sites/default/files/documents/Ressources/Competences/PDF/Guide_fi nal.pdf) (Consulté le 30 septembre 2013).

Cheng-Man Lau, Diana. (2001). *Analysing the Curriculum Development Process : three models*. Pedagogy, Culture and Society, Volume 9, Number 1.

COCDMO (Coalition des organismes communautaires pour le développement de la main-d'œuvre). (2007). *Reconnaissance des compétences génériques pour les personnes en démarche*

d'insertion et peu scolarisées, Inventaire des outils des organismes communautaires œuvrant au développement de la main-d'œuvre. [En ligne].

[<http://fr.copian.ca/biblio/recherche/reconcomp/reconcomp.pdf>] (Consulté le 30 septembre 2013).

Conference Board du Canada. (1998). *Profil des compétences relatives en l'employabilité, ce que les employeurs recherchent.* Ottawa : Conference Board du Canada. [En ligne].

[http://www.conferenceboard.ca/libraries/educ_public/emkifl.sflb] (Consulté le 30 septembre 2013).

Deslandes, R. et Rivard, M.-C. (2013). *Mères monoparentales au cœur d'un partenariat école-famille-communauté.* Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). [Présentation sur support Powerpoint].

Doray, Pierre. (sous presse). *Retirer à Pierrette pour donner à Alexandre ! Le développement de la formation générale des adultes au Québec,* dans *Revue des Sciences de l'Éducation.*

Emploi et développement social Canada, *L'alphabétisation et les compétences essentielles,* 2013, [En ligne]. [<http://www.rhdcc.gc.ca/fra/emplois/ace/>] (Consulté le 30 septembre 2013).

FAE (Fédération autonome de l'enseignement). (2009). *Report de la réforme à l'éducation des adultes : une mauvaise solution selon la FAE.* Communiqué de presse, 9 avril 2009. Montréal : Fédération autonome de l'enseignement (FAE).

[<http://www.newswire.ca/fr/story/528363/report-de-la-reforme-a-l-education-des-adultes-une-mauvaise-solution-selon-la-fae>

Forquin, Jean-Claude. (1995). *Les approches sociologiques du curriculum : orientations théoriques et perspectives de recherche,* dans *Études de linguistique appliquée,* 1 avril 1995, n° 98.

FSE (Fédération des syndicats de l'enseignement). (2009). *Report de la réforme à l'éducation des adultes. La FSE salue la décision de la ministre Courchesne.* Communiqué de presse, 9 avril 2009. Québec : Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE).

[<http://www.fse.qc.net/publications/communiqués/signleview-communiqués/news/22901/201/1/1223391745/index.html>

Gascon, Sylvie, Thibault, Anne et Potvin, Jasmine. (1998). *Guide andragogique visant le développement des compétences de base et des compétences génériques en lien avec le monde de l'emploi des adultes inscrits en formation de base.* Table des services éducatifs Laval-Laurentides-Lanaudière, Initiative fédérales et provinciales conjointes en matière d'alphabétisation (IFPCA). [En ligne].

[http://www.recitfga.qc.ca/Alpha_andra/Activites/Guide_contenu.pdf] (Consulté le 30 septembre 2013).

Henschke, J.-A. (2009). *Beginnings of the History and Philosophy of Andragogy 1833-2000,* in *Integrating Adult Learning and Technology for Effective Education : Strategic Approches,* Wang, V. ed. Hershey, PA. : IGI Global.

ICÉA (Institut de coopération pour l'éducation des adultes). (2012). *Identifier des compétences génériques pour favoriser l'autonomie des adultes, un référentiel de l'ICÉA*. Montréal : Institut de coopération pour l'éducation des adultes.

ICÉA (Institut de coopération pour l'éducation des adultes). (2011). *Apprendre à faire : obtenir une première qualification*. Mémoire soumis au Conseil supérieur de l'éducation dans le cadre de la consultation sur l'obtention d'une première formation qualifiante chez les jeunes de moins de 20 ans. Montréal : ICÉA.

Knowles, Malcolm. S., Holton III, Elwood. F., Swanson, Richard.A.. (1998). *The Adult Learner*. (5th ed.). USA : Butterworth-Heinemann.

Lavoie, N., Levesque, J.-Y., Aubin-Horth, S., Roy, L. et Roy, S. (2004). Obstacles à la participation des adultes peu scolarisés à des activités de formation dans un cadre d'éducation formel et non formel. Rimouski : Université du Québec à Rimouski.

http://bv.cdeacf.ca/RA_PDF/2005_04_0004.pdf

Lenoir, Yves. (2006) *Du curriculum formel au curriculum enseigné : comment des enseignants québécois du primaire comprennent et mettent en œuvre le nouveau curriculum de l'enseignement primaire*, dans *Curriculum, enseignement et pilotage* (pp. 119-141) (éd. : François Audigier, Marcel Crahay et Joaquim Dolz). De Boeck Supérieur.

Marcotte, J., Lachance, M.-H. et Lévesque, G. (2011). *Plein Feux sur la Persévérance et le Raccrochage*. Revue Canadienne de l'Éducation, numéro 34, volume 4, pp. 135-157.

MELS (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport). (2002a). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/antérieur/Politique.pdf

MELS (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport). (2002b). *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/Plan.pdf

MELS (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport). (2005a). *Cadre théorique. Curriculum de la formation générale de base*. Version provisoire. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/formationbase/pdf/cadre_theorique.pdf

MELS (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport). (2005b) *Rapport annuel de gestion 2004-2005 du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport(MELS).

http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/BSM/rapport_annuel2004-2005.pdf

MELS (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport). (2005c). *Le socioconstructivisme, un cadre de référence pour un curriculum par compétences. Curriculum de la formation générale de base*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).

<http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs52796>

MELS (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport). (2006) *Rapport annuel de gestion 2005-2006 du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport(MELS).

http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/BSM/rapport_annuel2005-2006.pdf

MELS (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport). (2007) *Programme de la formation de base commune*. Document de présentation. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport(MELS).

http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/formationbase/pdf/doc/41-6013_prog_formation.pdf

MELS (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport). (2008) *Rapport annuel de gestion 2007-2008 du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport(MELS).

<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/BSM/RapportAnnuel2007-2008.pdf>

MELS (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport). (2009). *Formation générale des adultes. La ministre Michelle Courchesne annonce le report de l'implantation obligatoire du nouveau curriculum*, Communiqué de presse, 9 avril 2009. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. <http://www.mels.gouv.qc.ca/ministere/info/index.asp?page=communiqués&id=434>

MELS (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport). (2013). *Indicateurs de l'éducation. Édition 2012*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/SICA/DRSI/Indicateurs_educ_2012_webP.pdf

MELS (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport). *Les situations de vie des adultes visés par la formation générale commune*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).

<http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs44922>

MELS (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport). *Programme de formation de base commune*. Site Web du programme. Québec : Ministère de l'éducation.

<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/formationBase/index.asp?page=programme>

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

http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/antérieur/formation_ens.pdf

MEQ (Ministère de l'Éducation du Québec). (2004) *Rapport annuel de gestion 2003-2004 du ministère de l'Éducation*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ).

http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/BSM/rap_annuel2003-2004.pdf

Potvin, M. et Leclercq, J.-B. (2010). *Trajectoires sociales et scolaires de jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration en formation générale des adultes et analyse de deux projets de « Persévérance scolaire » (2007 et 2009)*. Montréal : Université du Québec à Montréal (UQAM).

Pratt, Daniel D. (1993). *Andragogy After Twenty-Five Years*. New Directions for Adult and Continuing Education, no. 57. Spring. Jossey-Bass Publishers.

Reischmann, Jost. (2004). *Andragogy. History, Meaning, Context, Function*. Version septembre 9, 2004. En ligne : <http://www.andragogy.net>.

RESDAC (Réseau pour le développement de l'alphabétisation et des compétences). (2013). *Agir avec compétence, référentiel pour le développement des compétences professionnelles des organisations et des intervenants dans le contexte d'une démarche andragogique intégrée*. Ottawa : Réseau pour le développement de l'alphabétisation et des compétences. [En ligne]. [\[http://resdac.net/documentation/pdf/referentiel_2013.pdf\]](http://resdac.net/documentation/pdf/referentiel_2013.pdf) (Consulté le 30 septembre 2013).

Roy, Lucille. (2006). *Les obstacles à la participation des adultes peu scolarisés aux activités de formation selon le point de vue de formatrices et de formateurs*. Mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en éducation. <http://www.collectionscanada.gc.ca/obj/thesescanada/vol2/002/MR23639.PDF>

TRÉAQ-FP (Table des responsables de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle des commissions scolaires du Québec). (2009). *L'implantation du nouveau curriculum : préoccupations et besoins du réseau des commissions scolaires*. Québec : Table des responsables de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle des commissions scolaires du Québec (TRÉAQ-FP). http://treaqfp.qc.ca/106/PDF/Synthese_NC_finale_20oct09.pdf

UIS and Brookings (Unesco Institute for Statistics and Center for Universal Education at Brookings). (2013). *Toward Universal Learning. What Every Child Should Learn*. Report n° 1 of 3. Learning Metrics Task Force. Montreal and Washington : Unesco Institute for Statistics and Center for Universal Education at Brookings. <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/lmtf-rpt1-toward-univrs-l-learning.pdf>

Voyer, B., Brodeur, M, Meilleur, J.-F. et Sous-comité de la Table MELS-Universités de la formation à l'enseignement des adultes. (2012). *État de la situation en matière de formation initiale des enseignantes et des enseignants en formation générale des adultes et problèmes dans les programmes actuels de formation à l'enseignement au Québec. Analyse, Constats et pistes de solution. Document de travail*. Rapport final préparé par les membres du sous-comité de la Table MELS-Université sur la formation à l'enseignement à la formation générale des adultes. Montréal : 25 mai 2012. http://bv.cdeacf.ca/EA_PDF/159015.pdf

What Work Requires from Schools; A SCANS Report for America 2000 (The Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills), [En ligne]. [\[http://phred.dcccd.edu/~ttg/syllabi/scans.htm\]](http://phred.dcccd.edu/~ttg/syllabi/scans.htm) (Consulté le 30 septembre 2013)