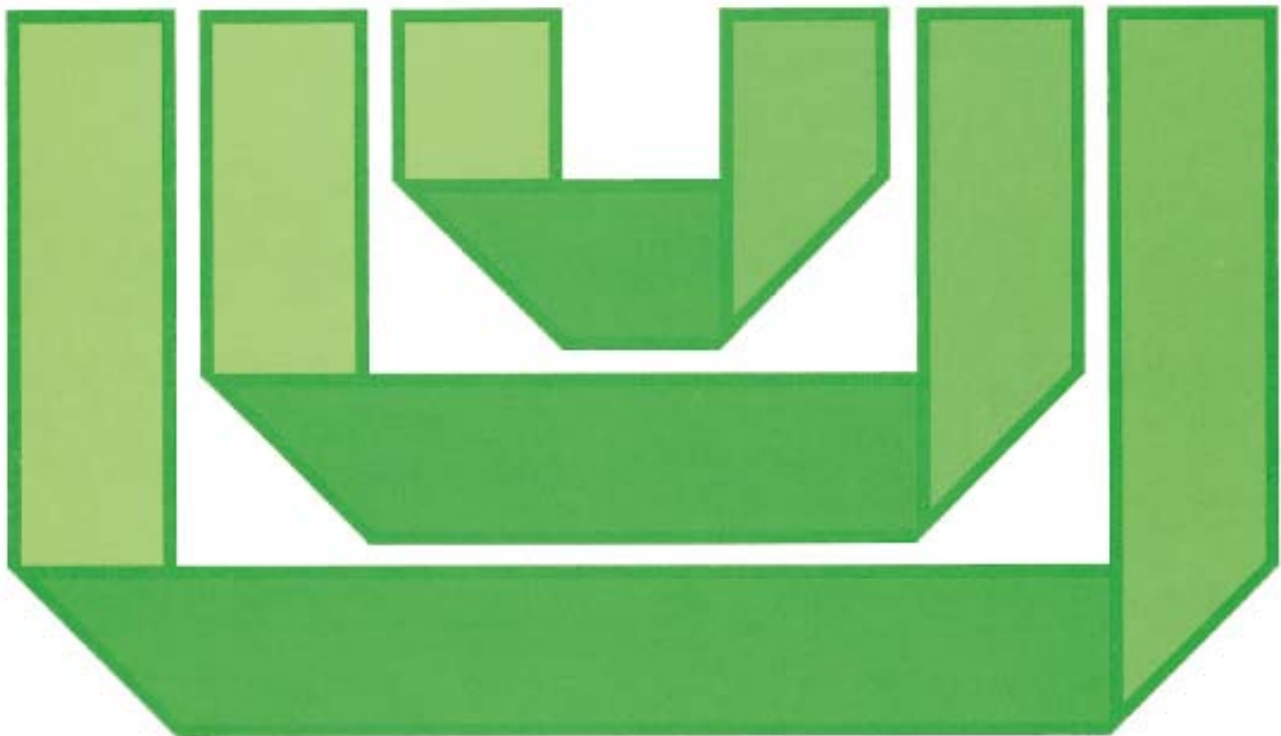


**Avis
du Conseil supérieur de l'éducation
au ministre de l'Éducation**

Sur le Livre vert de l'enseignement
primaire et secondaire

QUÉBEC, JUIN 1978



**Gouvernement du Québec
Conseil supérieur
de l'éducation**

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
Chapitre I. QUESTIONS PRÉALABLES	3
L'école et la société, 3 — Les finalités, 5 — L'égalité des chances, 7 — L'école et les enfants en difficulté, 9 — Les enseignants	11
Résumé,	12
Chapitre II. L'ENSEIGNEMENT	15
Le préscolaire	15
L'enseignement primaire: diagnostic, 15 — objectifs, 17 — cycles	18
L'enseignement secondaire: diagnostic, 19 — objectifs, 19 — cycles	20
Éléments communs d'organisation: grilles-horaires, 22 — programmes, 22 — encadrement, 23 — évaluation, 24 — calendrier scolaire	20
Résumé	26
Chapitre III. LA GESTION LA PARTICIPATION DES PARENTS	29
La gestion	29
La participation des parents	31
Résumé	34
Chapitre IV. LE PROJET ÉDUCATIF	35
Résumé	36
Annexe: ADOPTION DE L'AVIS	37



INTRODUCTION

0.1 Le *Livre vert* sur l'enseignement primaire et secondaire a suscité beaucoup d'intérêt dans les milieux scolaires. Il a favorisé en bien des endroits le dialogue entre les différents partenaires de l'éducation. Le Conseil sait gré au ministre de l'Éducation de cette initiative majeure. La vaste consultation menée dans toutes les régions du Québec permettra d'imprimer à la réforme scolaire un second souffle qui sera mieux accordé aux attentes et aux rythmes de la population.

0.2 L'intention du Gouvernement fut clairement indiquée dès le départ de l'opération: il s'agissait de procéder à des «redressements» plutôt qu'à des changements radicaux. Tel semble bien être d'ailleurs le désir d'une bonne partie de la population. Mais le *Livre vert*, dans sa volonté même d'aller au plus concret et de ne pas provoquer de bouleversement, a malheureusement écourté, reporté ou tout simplement évité des remises en cause pourtant nécessaires. On déplore encore que le questionnaire qui a été largement diffusé en vue de connaître de manière plus précise l'avis des gens soit lui-même réducteur sur plusieurs sujets. Le *Livre vert* se voulait cependant une amorce à la discussion, qu'il n'entendait ni clore, ni enclorre indûment. Du reste, plusieurs personnes et organismes, dans les mémoires qu'ils ont présentés, ont choisi de déborder certaines perspectives trop étroites du *Livre vert*, apportant ainsi un éclairage plus large dont il faudra tenir compte.

0.3 Le Conseil a apporté une grande attention à l'étude du document¹. Tout au long de cette étude, les questions de fond n'ont cessé d'émerger: les finalités de l'éducation, la place de l'école dans la cité éducative, le pluralisme de notre société, la confessionnalité des écoles, l'égalité des chances.

Ce sont des questions larges, mais inéluctables. Elles exigent de longs débats et de véritables approfondissements. C'est pourquoi le Conseil a été partagé au cours de ses délibérations: partagé entre l'examen de propositions très ponctuelles de redressement et la nécessité de les inscrire dans un cadre de référence plus explicite et plus large; partagé entre l'approche plutôt pragmatique que propose le *Livre vert* et la recherche d'orientations fondées sur des analyses plus fouillées des carences et des possibilités de l'école, de même que sur une réflexion plus nourrie au sujet des enjeux actuels et des perspectives d'évolution du système scolaire. Sur de tels sujets, le Conseil reconnaît qu'il a été partagé entre des points de vue multiples, n'étant en cela que le reflet de la diversité des expériences, des perceptions et des courants de pensée qui existent dans la population.

0.4 Dans le présent avis, le Conseil répond à l'ensemble des hypothèses contenues dans le *Livre vert*. Sur plusieurs d'entre elles, une convergence vraiment significative s'est effectivement dégagée. En ce qui touche plusieurs des questions de fond qui viennent d'être mentionnées, le Conseil n'entend pas présenter, à partir des échanges qui ont eu lieu, des positions arrêtées définitivement. Il poursuivra l'étude et la discussion, jusqu'à ce que se précisent des lignes de force suffisamment nettes ou des options susceptibles de rallier un fort consensus.

0.5 Voici notamment les sujets sur lesquels le Conseil a engagé une étude plus approfondie et sur lesquels il pourra apporter plus de lumière dans des interventions ultérieures.

- 1) **Le pluralisme ethnique et religieux:** le Conseil a mis sur pied un groupe d'étude qui cherche à mieux connaître les attentes réelles des groupes minoritaires et les problèmes concrets que pose la diversité grandissante de notre société.
- 2) **La participation des parents:** le Conseil poursuit une recherche à plusieurs volets dont une étude des droits des parents en éducation, une étude

1. Immédiatement après la publication du *Livre vert*, le Conseil a chargé un comité de préparer un projet d'avis et de coordonner à cette fin la participation des quelque cent vingt membres du Conseil, de ses Comités confessionnels et de ses cinq Commissions ainsi que du Comité d'étude sur les Affaires interconfessionnelles et interculturelles. Les 9 et 10 mars 1978, ont été réunies en une rencontre générale de consultation plus de deux cents personnes provenant de quelque quatre-vingts organismes intéressés à l'éducation. Le Conseil a voulu enfin s'assurer l'éclairage des audiences publiques du ministre de l'Éducation dans les régions en y dépêchant des observateurs.

sur l'administration de la chose scolaire et la participation des parents, une analyse du vécu des comités de parents et une enquête sur le vécu des comités d'école; les résultats doivent commencer de paraître à l'automne 1978.

- 3) Les valeurs en éducation: le rapport d'une importante recherche maintenant achevée paraîtra prochainement et le Conseil entend poursuivre sa réflexion.
- 4) L'égalité des chances: à la suite d'un inventaire et d'une analyse de la documentation québécoise et internationale, déjà accomplis, une recherche sera menée en 1978-1979.

0.6 Ajoutons deux remarques qui précisent l'intention générale de cet avis du Conseil. Premièrement, l'évaluation de la situation scolaire qu'a permis de faire le *Livre vert* ne doit pas nous engager collectivement dans le mouvement de l'aimable pendule qui risque de nous porter, de dix ans en dix ans, d'un extrême à un autre. L'école, dit-on, était trop rigide et traditionaliste; on l'a rendue lâche et vulnérable aux modes passagères de la pédagogie; revenons alors à l'école d'autrefois. Il ne faudrait pas que les critiques formulées à l'encontre de l'enseignement primaire et secondaire fassent renoncer à des acquis réels ni ne rendent méfiant à l'égard de toute innovation pédagogique.

0.7 Deuxièmement, les redressements proposés dans le *Livre vert* ne doivent pas conduire à une uniformisation encore plus serrée du système scolaire. Un système trop rigide uniformisé obéirait à une conception mécaniste de l'enseignement que le Conseil a déjà eu l'occasion de dénoncer dans son rapport annuel 1969-1970 en lui opposant une conception plus accordée à la personne et plus attentive à ses possibilités de développement, dans l'exercice du sens critique, préalable à l'actualisation même de la liberté. Un système autoritaire conviendrait mal de surcroît à notre société démocratique et pluraliste et s'harmoniserait mal à l'idée d'autonomie qui inspire le concept de projet éducatif.

0.8 Indiquons enfin une limite importante du présent avis, qui est également une des limites majeures du *Livre vert*. On y tient peu ou pas compte de la perspective de l'éducation permanente, qui nous obligera tôt ou tard à resituer ou à redéfinir l'école actuelle. Selon cette perspective, l'éducation, coextensive à toute la vie et à l'ensemble des activités de la personne, doit être de moins en moins réduite à la seule scolarisation. La fin de l'école obligatoire ne doit plus constituer pour les citoyens du Québec la fin de l'éducation. Cette conception ne nie pas le rôle majeur de l'école mais elle le relativise, en l'articulant au projet plus vaste d'une éducation que la personne poursuit sa vie durant par de multiples moyens. Pour autant, la conception même de l'école obligatoire peut s'en trouver modifiée, tant dans ses objectifs et ses contenus que dans sa pédagogie, sa division en secteurs distincts, son articulation aux niveaux supérieurs. La révision du rôle de l'école inspire des travaux importants de réforme en divers pays, plus près de nous aux États-Unis et dans d'autres provinces canadiennes. Des travaux de l'UNESCO, de l'OCDE et du Conseil de l'Europe concluent à la nécessité urgente de réviser nos systèmes d'enseignement obligatoire en fonction des exigences de l'éducation permanente.

0.9 À cet égard, le *Livre vert* procède d'une analyse insuffisante de la réalité éducative. Le Conseil a plusieurs fois souhaité que soit définie au Québec une politique d'éducation des adultes et d'éducation permanente. Dans les prochains mois, il portera une attention particulière à cette question et sera alors amené à examiner davantage le rôle de l'école obligatoire comme une étape dans un processus d'éducation poursuivi durant toute la vie. Le Conseil pourrait bien, à la suite de ces travaux, proposer des pistes nouvelles, suggérer de nouveaux redressements, sinon des changements plus profonds, qui se situeraient à plus long terme et selon la perspective de l'instauration d'une «cité éducative», ce que le présent avis ne prétend pas assumer véritablement.

Chapitre I: QUESTIONS PRÉALABLES

L'ÉCOLE ET LA SOCIÉTÉ

1. Le pluralisme des sociétés modernes commande un système scolaire accueillant et attentif aux différences socio-politiques, culturelles, ethniques, religieuses.

1.1 Le *Livre vert* ne fait guère état du pluralisme qui caractérise le Québec actuel. Il ne consacre que l'un ou l'autre paragraphe très général à la confessionnalité et fait à peine allusion au pluralisme ethnique.

Pluralisme socio-politique et culturel

1.2 Le pluralisme socio-politique des sociétés modernes est manifeste: on ne saurait souhaiter d'ailleurs la stagnation qu'entraînerait l'absence de tout débat. Aucun système politique ne présente des solutions pleinement satisfaisantes aux nombreux obstacles opposés à la liberté et au bonheur des hommes.

1.3 La diversité culturelle n'est pas moindre entre les membres de la collectivité. Travail, loisir, habitation, vêtement, alimentation se manifestent différemment selon les personnes, selon les régions. Des valeurs même fondamentales trouvent à s'exprimer de bien des manières.

1.4 L'école ne doit pas dès lors se préoccuper des intérêts d'un seul groupe, ni s'inféoder à une seule idéologie politique. Si l'on ne peut demander à l'école seule de transformer la société, on ne saurait non plus accepter qu'elle serve de rempart au statu quo. Vouée avant tout au développement de la personne, initiatrice et gardienne du sens critique, elle doit s'ouvrir aux différences, en s'attachant aux exigences de la démocratisation inachevée.

Pluralisme ethnique

1.5 Reconnue comme un droit par la Charte internationale des droits de l'homme, la mobilité entre les pays s'accroît et diversifie les sociétés.

1.6 Le Québec compte plus d'une trentaine d'ethnies autres que française ou britannique, qui

totalisent, semble-t-il, près du sixième de la population. Or, tout en disant leur désir de s'intégrer à une culture québécoise, ces groupes entendent maintenir leur entité culturelle propre. Leurs attentes à l'égard de l'école s'expriment ainsi: un plus grand respect de leurs coutumes, des programmes d'études qui favorisent le développement de leur culture, un excellent apprentissage des langues française et anglaise et l'occasion de parfaire la connaissance de leur langue maternelle. Voilà sans doute des demandes légitimes auxquelles porter attention. Dans son Livre blanc *La politique québécoise de la langue française*, le Gouvernement a déclaré nettement son intention à ce sujet.

«Une société vivante doit envisager les apports qui lui viennent de sa propre diversité comme un indispensable enrichissement. Que l'on songe à tout ce que la culture des premiers habitants du pays, les Amérindiens, nous a apporté et que les Québécois ont intégré à leur propre vie sans malheureusement le réaliser toujours. Il faut dire de même, selon des proportions variées, de la culture anglaise et des cultures italienne, juive, grecque et autres, qui exercent une influence sur la vie de tous les Québécois. Si le Québec veut être une société française, il n'a jamais été et ne songe pas à être ce que d'aucuns appellent une tribu.»

Sur ce point, comme sur d'autres, le Québec ne doit pas user seulement de tolérance; il doit attendre et appeler des autres cultures qui le composent une vitalité indispensable.»

1.7 La grande majorité de ces groupes ethniques est concentrée dans la région de Montréal. Il faut y adapter le projet éducatif de nombreuses écoles qui reçoivent en proportion importante des élèves de cette clientèle. Jusqu'à 80% des élèves de certaines écoles sont d'origine juive ou grecque. Les communautés italienne ou noire comptent aussi parmi les plus nombreuses.

Pluralisme religieux

1.8 Selon des relevés statistiques effectués pour le compte du Conseil scolaire de l'Île de Montréal, près du tiers de la population des écoles protestantes montréalaises est formé d'enfants de communautés autres que catholiques et protestantes.

1.9 Dans les milieux catholiques, depuis 1960, la situation a grandement évolué. Le rapport de la Commission d'étude sur les laïcs et l'Église (Rapport Dumont) a pu parler de «l'éclatement de la communauté catholique». Selon plusieurs enquêtes menées à travers le Québec¹, la pratique religieuse a considérablement diminué ces quinze dernières années, particulièrement chez les jeunes. Cependant, il importe de distinguer pratique religieuse et croyance: une nette majorité de non pratiquants, en effet, se disent attachés à des valeurs chrétiennes et continuent de réclamer l'école catholique pour leurs enfants.

1.10 L'école confessionnelle, catholique ou protestante, plonge ses racines dans la société et la culture québécoises, dont elle constitue historiquement une composante majeure. Elle s'appuie non seulement sur la tradition et le droit propres du Québec, mais sur le respect de la liberté de conscience et de la liberté de choix des parents dont une forte majorité réclame encore ce type d'école pour leurs enfants. En témoignent les mémoires de nombreux groupes de parents au sujet du *Livre vert*.

1.11 L'école confessionnelle demeure en même temps l'école publique et commune. Le droit à l'exemption de l'enseignement religieux confessionnel est reconnu. Non seulement faut-il l'appliquer, mais encore le dépasser en affirmant le droit des parents d'obtenir pour leurs enfants, là où leur nombre le permet, un enseignement moral et religieux qui leur soit acceptable. C'est là une exigence de la justice et de la fraternité humaine qui déborde les frontières de races ou de croyances religieuses et qui dépasse l'idée même de tolérance. Cette exigence s'étend au droit des enseignants d'être relevés de l'enseignement religieux. Si des

enseignants doivent être par ailleurs appelés à dispenser un programme de formation morale non confessionnelle, il importe qu'ils disposent d'une préparation adéquate.

1.12 La situation cependant demeure mouvante. Soumis déjà à de multiples interrogations, c'est tout le régime confessionnel qui évoluera sans doute dans les prochaines années. En certains milieux fortement pluralistes, convient-il de créer des écoles de confessions diverses, par exemple des écoles juives ou orthodoxes en plus des écoles catholiques et des écoles protestantes? La diminution de la population scolaire ne prête guère toutefois à la dispersion des effectifs. Surtout le critère le plus lourd du choix de l'école reste le plus souvent sa proximité du foyer familial. Est-il préférable dès lors que des écoles dispensent un enseignement moral et religieux multiconfessionnel qui convienne à l'ensemble d'une clientèle diversifiée? Comment éviter que des écoles ne voient leur caractère confessionnel s'atténuer à mesure que s'accroît la proportion de leurs élèves exemptés de leur programme d'enseignement religieux? Il semble bien que le système scolaire actuel ira en se diversifiant: des écoles, sans doute les plus nombreuses, proposeront un projet éducatif confessionnel pour répondre aux attentes d'une population homogène; d'autres deviendront multiconfessionnelles ou neutres pour s'adapter au pluralisme marqué de leur clientèle. Une question fondamentale ne se posera pas moins: quelles sont les responsabilités particulières de l'école dans la formation morale et religieuse des enfants? Les structures scolaires doivent-elles demeurer confessionnelles?

1.13 Le cadre d'analyse du *Livre vert* se prêtait mal à l'étude de la confessionnalité de l'enseignement. Pour sa part, le Conseil compte poursuivre sa réflexion sur ce sujet difficile qui pourrait engendrer des batailles stériles et des divisions profondes s'il n'était soumis à un examen critique soutenu, avec largeur de vue considérable. C'est un des défis qui attend le monde scolaire des prochaines années.

1. Par exemple, selon un rapport des évêques des diocèses de la région de Montréal, les pratiquants seraient passés de 1961 à 1971, dans le diocèse de Montréal, de 61% à 30%; chez les jeunes de dix-huit à trente-cinq ans, la proportion atteindrait 13%.

Conclusion

1.14 Reconnaître des différences ne saurait conduire à nier la possibilité et la nécessité de consensus sur les orientations fondamentales de l'école.

La reconnaissance des droits des minorités ethniques ne saurait contrevenir aux aspirations légitimes de la majorité, ni le respect des différences culturelles, religieuses ou politiques, faire renoncer à la cohérence nécessaire du système scolaire. Autant il faut lucidement reconnaître le fait du pluralisme, autant il faut définir les conditions d'une cohésion sans laquelle une société ne saurait vivre ni se développer. Ce souci d'un équilibre entre la diversité et la cohérence inspirera le présent avis.

LES FINALITÉS

2. L'État a la responsabilité d'identifier les finalités de l'éducation dans le système scolaire, en concertation avec les groupes impliqués, de manière que, prenant appui sur une conception intégrale de la personne, elles s'énoncent assez nettement pour orienter les objectifs et les contenus de formation. Il revient encore à l'État de définir le rôle propre de l'école à l'égard de ces finalités.

Définition nécessaire

2.1 Des finalités claires doivent être assignées au système scolaire. Omettre d'identifier ces finalités, c'est renoncer à l'instauration d'objectifs d'enseignement précis, d'un régime pédagogique sûr, de programmes fermes. L'absence de finalités

mène à un état d'ambiguïté dont les élèves font les frais et livre les établissements à l'incohérence aussi bien entre eux qu'en leur propre sein.

2.2 La difficulté ne réside pas seulement dans la définition des finalités, mais aussi dans leur concrétisation au plan scolaire. Il importe de bien prévoir leurs effets et leurs applications. On ne saurait, par exemple, viser une formation à l'esprit critique, puis préconiser ou même tolérer un enseignement teinté de dogmatisme; on ne saurait prétendre à la fois respecter les différences individuelles et favoriser un seul type de savoir ou un mode unique d'accès à la connaissance.

Responsabilité de l'état

2.3 Le *Livre vert* marque «la difficulté pour les éducateurs, les parents, le Gouvernement, de définir l'éducation qui correspond à l'homme d'ici» (1 82). Il renvoie à des «caractéristiques intemporelles», affirmant que l'éducation «est toujours effort pour former, informer, élever, développer, épanouir, faire croître», mais il constate qu'elle ne se développe pas partout de la même façon (1 83).

2.4 C'est à l'État qu'incombe la tâche de déclarer les finalités de l'éducation dans le système scolaire, en prenant sans doute appui dans la population qu'il représente. Le *Livre vert* le reconnaît (1 96), mais il demeure lui-même timide en n'esquissant de finalités qu'en de très grandes lignes. Dans une société démocratique, dynamique et pluraliste, la désignation de finalités n'interdit pas la discussion et l'examen critique des moyens de les mettre en oeuvre. Encore faut-il accepter les règles du jeu établies démocratiquement, dans le domaine scolaire comme en tout autre, et se conformer aux politiques définies par l'État. D'une part, issues en particulier des attentes de la population, les finalités identifiées fournissent un lieu de référence qui prémunit contre tout abus de pouvoir. D'autre part, elles ne s'imposent pas aux milieux scolaires comme des normes administratives, mais comme des flèches d'orientation et des pôles intégrateurs.

Fondement des finalités de l'éducation

2.5 Les finalités de l'éducation s'enracinent dans le patrimoine culturel de la nation dont l'État est un interprète et un gardien de premier plan. Elles se nourrissent de l'héritage judéo-chrétien, de même que de principes reçus universellement comme les exprime la Charte internationale des droits de l'homme¹. En leur centre, elles se fondent sur une conception de la personne, que le *Livre vert* expose en ces termes:

«un être unique ayant son histoire propre, sa vie intérieure, ses valeurs, son rythme de développement, un être complexe qui ne se définit que par rapport à plusieurs dimensions, un être libre et dynamique capable de s'éduquer et de croître, un être social et ouvert à autrui, en quête de valeurs et d'absolu» (1 79).

Il faut relever encore combien l'homme vit en interrelation avec son environnement. Toutes les différences individuelles en effet ne sont pas attribuables uniquement à l'hérédité ou au mérite personnel. Le *Livre vert* entrevoit cette dimension sociale quand il souhaite que l'éducation contribue «à former des hommes capables de supporter les inévitables tensions et de résoudre les problèmes de la société» (1 87). Mais il convient de souligner comment ces «tensions» façonnent l'être humain et expliquent nombre de différences entre les individus. La personne ne saurait être définie sans référence à la société à laquelle elle appartient.

1. ORGANISATION DES NATIONS UNIES, *Charte internationale des droits de l'homme*, Déclaration universelle du 10 décembre 1948, article 26:

- «1. Toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire. L'enseignement technique et professionnel doit être généralisé; l'accès aux études supérieures doit être ouvert en pleine égalité à tous en fonction de leur mérite.
- «2. L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les Nations et tous les groupes raciaux ou religieux, ainsi que le développement des activités des Nations Unies pour le maintien de la paix.
- «3. Les parents ont, par priorité, le droit de choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants.»

Une philosophie de l'éducation repose conséquemment non seulement sur les besoins des individus mais sur ceux de la collectivité si on veut que cette dernière soit en mesure de favoriser l'épanouissement de la personne.

2.6 Qu'est-ce donc que la personne humaine?

- 2.6.1 La personne est un être complexe qui se définit selon plusieurs dimensions: physique, intellectuelle, affective, morale, sociale, politique, économique.
- 2.6.2 La personne est un être dont les intérêts et les aptitudes en constante évolution lui permettent de se réaliser progressivement à la faveur d'un environnement stimulant.
- 2.6.3 La personne est un être qui aspire à l'autonomie, à la liberté et au bonheur; à cette fin, elle a besoin de se connaître et de comprendre l'univers, soit qu'elle se l'assimile, soit qu'elle s'y adapte, dans la recherche constante d'un équilibre entre les deux mouvements; elle est un être qui a besoin d'être aimé et d'aimer; elle est un être ouvert à la transcendance.
- 2.6.4 La personne est un être social dont les devoirs à l'égard de la communauté — individus et institutions — s'accroissent à mesure qu'il acquiert sa maturité, appelé à prendre part à l'édification du bonheur d'autrui comme à l'allègement de tout malheur.
- 2.6.5 La personne est un être social qui, de par sa nature même, commande le respect et réclame l'égalité d'accès aux services communautaires de santé, d'éducation, d'aide sociale, de justice.

2.7 L'éducation a conséquemment pour finalités

- 2.7.1 de favoriser le plein épanouissement de chaque individu selon ses potentialités de tout ordre;

2.7.2 de développer chez l'individu le sens critique, particulièrement nécessaire à la réalisation de son autonomie et à l'exercice de sa liberté;

2.7.3 de favoriser la connaissance du milieu et des diverses composantes de l'univers avec lesquelles chaque individu est en interrelation; d'ouvrir aux différences;

2.7.4 de développer le sens de la solidarité qui amène le citoyen à se rendre utile à la communauté humaine.

Concrètement, comme l'indique la Charte internationale des droits de l'homme, ces finalités imposent aux peuples le devoir de rendre accessibles à tous l'enseignement fondamental de même que la formation professionnelle et de démocratiser l'enseignement supérieur. Elles entraînent également de plus en plus une politique d'éducation des adultes et d'éducation permanente.

Fonctions de l'école

2.8 Une fois désignées les finalités de l'éducation, il reste encore à situer le rôle propre de l'école. Celle-ci ne peut assumer seule toutes les responsabilités; les sociétés modernes disposent d'ailleurs de moyens d'information et de formation qui la débordent de toutes parts. Qu'il suffise d'évoquer l'omniprésence de la télévision devenue pour tant de jeunes loisir quotidien. Or, la télévision ne propose-t-elle pas des valeurs dont l'influence pèse autant sur le choix des jeunes que celle de la famille et de l'école? De multiples formes d'activités contribuent à créer un environnement bien plus déterminant souvent sur la conduite des jeunes que l'école même.

2.9 Il n'y a pas lieu de bouder ces influences variées qui devraient au contraire se conjuguer dans une même «cité éducative». Il n'apparaît pas moins difficile cependant de restreindre les fonctions de l'école à la seule formation intellectuelle, quoique celle-ci semble convenir davantage à ses possibilités et à sa compétence. Ce serait ignorer l'unité de l'être humain dont les activités — intellectuelle, morale, physique, sociale — ne peuvent être isolées

les unes des autres. L'école demeure un lieu privilégié de développement harmonieux des diverses composantes de la personne.

2.10 Comme l'indique le *Livre vert*, l'école doit donc constituer à la fois

- un lieu d'enseignement et d'instruction (1 90): elle apprend à apprendre;
- un lieu d'éducation (1 91): elle apprend à être;
- un lieu d'insertion culturelle (1 92): elle apprend à faire des «choix personnels» face aux sollicitations de toutes parts et à «se préparer comme citoyen à jouer un rôle efficace et éclairé»; elle apprend à vivre à l'aise dans une société avec tout ce qu'elle comporte de différences.

Sans doute, l'école n'est pas le lieu unique de la formation de l'homme social. Mais elle en demeure un lieu important comme en témoignent les demandes souvent exprimées d'insérer dans les programmes d'étude des notions d'éducation économique, sociale ou politique.

L'ÉGALITÉ DES CHANCES

3. La démocratisation de l'enseignement demeure à poursuivre par une plus grande égalité des chances.

Réforme et démocratisation de l'enseignement

3.1 Le grand objectif de la réforme scolaire des années '60 a été de rendre l'enseignement accessible à tous, afin de favoriser le plein épanouissement de chacun selon ses aptitudes et intérêts. Le *Livre vert* rappelle en plusieurs données les efforts consentis en ce sens. Diverses orientations et entreprises sont intervenues: responsabilité accrue de l'État en vue d'assurer une plus grande équité des ressources entre les milieux, instauration d'un enseignement plus individualisé, participation accrue des parents à la chose scolaire (1 14).

3.2 Après quinze ans, l'accessibilité géographique et physique aux divers niveaux d'enseignement est généralement acquise: de 1961 à 1977, le

taux de scolarisation des adolescents de seize ans est passé de 51% à 82%. Dans le même temps, cependant, l'école a démontré beaucoup de difficulté à s'adapter à la diversité de sa clientèle et aux disparités régionales. L'incapacité de mieux intégrer à l'enseignement régulier les enfants en difficulté d'apprentissage, le taux élevé d'échec scolaire au secondaire et le phénomène de l'abandon scolaire avant la fin d'études considérées comme formation minimale sont autant d'indices d'une réforme qui n'a pas encore porté tous les fruits attendus¹. L'écart qui se maintient et même augmente entre les élèves de strates sociales inférieures et supérieures dans le succès scolaire, la surreprésentation des strates inférieures dans des secteurs d'enseignement tels que le professionnel «long» et «court» et la surreprésentation par ailleurs des strates supérieures aux niveaux supérieurs d'enseignement sont encore des indices d'une démocratisation qui reste à intensifier. Mais il est pertinent d'éviter ce qui pourrait devenir un nouveau mythe: que l'école soit capable de corriger, par la seule magie de son action, un état de fait d'une société qui, par ses attitudes et ses comportements, privilégie souvent le statu quo.

Redressements nécessaires

3.3 L'action éducative en milieu scolaire doit s'adapter davantage aux différences individuelles, conformément à la finalité qui lui est assignée de développer au maximum les potentialités de chacun. Cette action dépend fondamentalement de la qualité des relations interpersonnelles entre éducateurs et élèves et de la qualité de l'acte pédagogique. L'adaptation de l'école aux différences tient encore à la diversification des activités propres à favoriser l'intérêt, l'effort, l'expression de chacun. D'où l'importance que l'école s'ouvre davantage aux différences qu'elles soient d'ordre social, culturel ou ethnique. D'où l'importance du projet éducatif qui permet à l'école de mieux répondre aux attentes et aux valeurs de chaque milieu. Cependant, il est en définitive beaucoup demandé à l'école. L'avenir devrait conduire à mieux utiliser les multiples ressources éducatives de la société.

Une diversité inévitable et souhaitable

3.4 L'égalité des chances ne signifie pas égalité des résultats. Des différences marquent les individus, innées ou héritées d'un environnement dont l'école ne peut se porter entièrement responsable. L'objectif de l'éducation est de favoriser le plein épanouissement des individus dans des secteurs variés d'activités, selon leurs intérêts et leurs aptitudes. Les divers domaines des arts, des lettres, de la science et de la technique requièrent des leaders compétents, capables de faire avancer la connaissance et surgir l'inspiration. L'école ne peut dès lors privilégier un domaine particulier ni un mode singulier d'accès à la connaissance. En favorisant le développement de la connaissance et l'émergence de compétences diversifiées dans les divers champs de l'activité humaine, l'école aide à l'assouplissement de la hiérarchisation des fonctions de travail et de la stratification sociale qui s'ensuit. L'école participe ainsi à l'évolution de la société. Il serait d'ailleurs insoutenable que la volonté de démocratiser l'enseignement serve de prétexte à ne point voir les besoins des enfants doués de talents exceptionnels: ils ont droit de recevoir comme tous les autres une éducation qui favorise leur épanouissement.

3.5 Non plus que la recherche d'une plus grande démocratisation de l'enseignement ne doit entraîner médiocrité et nivellement par le bas, l'école ne doit être élitiste ni sélective. La promotion des aptitudes individuelles doit se poursuivre dans une atmosphère de collaboration et d'entraide, non pas de concurrence ni de rivalité mesquine. Ce sont des attitudes inspirées des valeurs démocratiques d'échange et d'entraide qui doivent prévaloir au sein de la communauté scolaire.

L'écueil du sexisme

3.6 Le sexisme constitue un autre écueil à surmonter pour une plus grande égalité des chances. Ces dernières années, l'attention a été attirée sur le sexisme qui entache les manuels scolaires où sont reproduits les schèmes traditionnels qui réduisent le rôle social de la femme et la confinent à des tâches

1. Une étude de la Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec observe un taux de déperdition de 27% entre Secondaire II et Secondaire V de 1970 à 1973; moins de 60% des étudiants inscrits en Secondaire V obtenaient leur diplôme.

stéréotypées. À l'école, il reste beaucoup à faire pour sensibiliser le milieu et les élèves mêmes. Non seulement les manuels, mais les grilles-matières sont à réviser: les sciences familiales, par exemple, ne doivent pas être offertes exclusivement aux filles ni les techniques aux seuls garçons. Au niveau de l'enseignement supérieur, un meilleur partage des étudiants et des étudiantes, dans plusieurs facultés, témoigne d'une évolution qu'il faut poursuivre, l'intensifiant dès le début de l'enseignement primaire. Une plus grande égalité des sexes devrait mener également à une présence plus marquée des femmes aux divers échelons des structures scolaires.

L'ÉCOLE ET LES ENFANTS EN DIFFICULTÉ

4. Le défi se présente à l'école de s'adapter aux différences individuelles et de fournir une aide éducative appropriée aux élèves qui éprouvent des difficultés particulières sans toutefois les marginaliser.

Situation

4.1 La clientèle scolaire du secteur public comptait en 1960-1961 3 350 élèves «exceptionnels»; au cours de la période 1964-1976, le nombre des élèves dits «inadaptés» est passé de 20 054 à 92 915¹. Cet élan sans doute entendait répondre à l'appel de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement demandant une meilleure concertation des ressources consacrées aux enfants exceptionnels. Selon le rapport du COPEX, l'organisation et le fonctionnement des services éducatifs à l'enfance en difficulté, inspirés du modèle médical, ont abouti à l'instauration d'un système d'enseignement parallèle; la compartimentation entre l'enseignement régulier et l'enseignement spécial pour «inadaptés» s'est manifestée et accentuée, provoquant «une intolérance de plus en plus grande de l'individu déviant de la norme»². Et cela, paradoxalement, dans le temps même où étaient préconisés le progrès continu et l'individualisation de l'enseignement comme moyens de respecter à l'école les différences individuelles. Le développement d'un secteur parallèle est d'autant plus inquiétant que le retour d'enfants de classes spéciales au secteur régulier se révèle difficile³.

4.2 Qui sont donc au juste ces enfants «inadaptés»? Sont-ils tous ce que le système voudrait qu'ils soient? On constate qu'une première difficulté réside dans la définition même de l'inadaptation et dans la classification des handicaps, préalables pourtant à des interventions éducatives appropriées. Le tableau ci-après est éloquent à cet égard.

Évolution de la clientèle «inadaptée» dans le secteur public¹

Catégories	Année		
	1960-1961	1965-1966	1975-1976
1. Déviations au niveau des apprentissages		2 950	56 036
2. Déviations intellectuelles	3 000	16 000	24 080
3. Déviations physiques	350	475	716
4. Déficiences auditives		14	552
5. Déficiences visuelles		15	176
6. Déviations socio-affectives			7 814
7. Déviations multiples			3 541
	3 350	19 454	92 915

1. Extrait du tableau 2.7 de l'annexe 2.9 du rapport précité de COPEX.

4.3 Dans ces données, plus de 60% des élèves sont dits «inadaptés» parce qu'ils connaissent des difficultés d'apprentissage scolaire. Toutefois, plusieurs explications sont nécessaires pour une juste interprétation:

- a) nombre d'enfants présentant des «déviations» ou des «déficiences» demeuraient auparavant à la maison ou étaient placés dans des établissements spécialisés alors qu'ils fréquentent maintenant le secteur d'enseignement public;
- b) l'école a développé divers moyens de dépistage des «déviations» ou des «déficiences»;
- c) l'application de normes administratives plus généreuses au secteur des «inadaptés» a souvent incité les milieux à développer leurs services spécialisés et à en augmenter la clientèle.

4.4 Certaines études, notamment à la Commission des écoles catholiques de Montréal, ont démontré que les classes socio-économiques faibles se trouvent surreprésentées dans le secteur de l'enfance dite «inadaptée». Il en est ainsi de certaines ethnies, particulièrement dans les écoles protes-

1. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, COMITÉ PROVINCIAL DE L'ENFANCE EXCEPTIONNELLE (COPEX), *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec*, Québec 1976, p. 15.

2. *Ibid.*, p. 25.

3. *Ibid.*, p. 26.

tantes de Montréal. Depuis le début des années '60, de nombreuses expériences d'éducation compensatoire aux États-Unis ont entraîné des dépenses de plus d'un milliard de dollars sans résultats satisfaisants. Bien que beaucoup soient portés à croire à l'état d'infériorité des enfants de milieux défavorisés, une recherche menée au Québec a pu établir que l'enfant de milieux défavorisés possède les mêmes classes sociales¹. Une autre étude toute récente montre que les différences entre enfants de différentes voies résulteraient de la structure académique même qui, non seulement maintient les différences, mais les accentue². Bref, l'école se serait révélée impuissante à surmonter des différences attribuables, entre autres, à la stratification sociale et à résoudre positivement, somme toute, les difficultés des élèves même celles qui touchent au seul apprentissage ou s'associent à des déviations mineures.

Redressement nécessaire

4.5 En traitant plus haut de l'égalité des chances, le Conseil a souligné combien il importe de mettre vraiment l'école au service de l'ensemble des élèves et de l'adapter conséquemment à leurs différences sociales, culturelles ou ethniques. Une telle école ne saurait, sous le prétexte d'une meilleure individualisation, reléguer en seconde zone — voie allégée ou secteur des inadaptés — les élèves qui ne répondent pas à des normes sélectives de rendement académique ou de comportement. Or, l'analyse de la situation mène à conclure que l'école a, de fait, pratiqué une ségrégation en instaurant des «voies» et, pire encore, en dirigeant vers un secteur d'enseignement parallèle nombre d'enfants tenus à tort pour inadaptés. Une nouvelle ligne de conduite s'impose: l'école doit fournir une aide accrue et appropriée aux enfants qui rencontrent des difficultés particulières d'apprentissage ou qui présentent des déficiences mineures, sans qu'ils soient retirés de l'enseignement régulier ni pour autant marginalisés. De plus, une école mieux

accordée aux besoins et aux valeurs mêmes du milieu qu'elle dessert verra sa clientèle plus réceptive à son action éducative et d'autant moins en butte à des difficultés d'apprentissage et de comportement chez les enfants.

4.6 Assurés en milieu scolaire comme un support à l'action des maîtres, les divers services professionnels des psychologues, des travailleurs sociaux, des infirmières, des orthopédagogues, des conseillers d'orientation doivent favoriser l'intégration des enfants qui souffrent de difficultés mineures ou provisoires. De plus, des moyens comme le «dénombrement flottant» facilitent également l'adaptation nécessaire de l'école aux élèves en difficulté sans devoir les tenir à l'écart ou en marge de leurs compagnons de façon permanente¹.

Réintégration des enfants au secteur régulier

4.7 La définition d'une politique d'enseignement mieux adaptée à la diversité de la clientèle scolaire et soucieuse conséquemment de ne pas marginaliser nombre de ceux qui sont dans les classes régulières ou qui entreront dans le système scolaire doit être accompagnée de mesures de réintégration des enfants déjà classés à tort comme «inadaptés». Le Conseil a déjà présenté au ministre de l'Éducation une recommandation en ce sens. Il précisait que devait être évitée une réintégration trop rapide qui ne tiendrait pas assez compte de la situation des élèves exclus de l'enseignement régulier depuis un certain temps ni de la préparation du personnel professionnel impliqué dans une telle démarche¹.

Besoin d'établissements spécialisés

4.8 Un certain nombre d'élèves présentent des handicaps graves d'ordre mental, affectif ou physique qui nécessitent l'intervention de spécialistes. Pensons à la débilité, à des troubles graves de comportement, à des infirmités comme la surdi-mutité ou

1. F. BONNIER-TREMBLAY, L. TASSÉ-CHAPLEAU, PIERRE JOLY, «Étude du développement d'enfants de milieux défavorisés et d'âge préscolaire», dans *Prospectives*, février 1974, p. 26. Une recherche s'étendant de 1971 à 1976 auprès d'élèves de la CECM confirme les mêmes résultats (Projet DEDAPAM, Mai 1978).

2. M. CRESPO ET J. MACHELENA, *Les relations entre structure académique et inadaptation scolaire*, Montréal, CECM, avril 1977.

1. Le «dénombrement flottant» permet à des élèves d'être retirés momentanément de leurs classes pour recevoir une aide pédagogique particulière.

1. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, «L'enfance en difficulté d'apprentissage», Recommandation au ministre de l'Éducation, le 12 mai 1977, dans *L'état et les besoins de l'éducation, Rapport 1976-1977*, Québec 1978, pp. 217-225.

la cécité. Toutefois, selon le rapport COPEX, parmi tous les enfants actuellement placés dans des établissements spécialisés, plusieurs pourraient être intégrés dans l'enseignement régulier selon certaines conditions propres à faciliter cette intégration. Il est manifeste cependant que de tels établissements jouent un rôle indispensable et doivent continuer leur oeuvre auprès des enfants en difficulté majeure d'adaptation.

LES ENSEIGNANTS

5. Le rôle des maîtres se situe au premier plan de l'action éducative et exige une politique claire de formation et de perfectionnement.

Rôle déterminant des maîtres

5.1 Avec la réforme des années '60, bien des ressources ont été consenties à l'amélioration des aménagements physiques des écoles, à la diversification et à l'accroissement des services scolaires, à la création de fonctions diverses de conseillers, d'animateurs et de coordonnateurs pédagogiques, à la révision des structures, des régimes pédagogiques et des programmes d'enseignement. Mais tous les efforts n'ont connu d'efficacité que dans la mesure où les enseignants se sont eux-mêmes engagés dans le développement de la qualité de la vie et de l'activité éducative dans leurs classes et dans leurs écoles.

5.2 Toutes les améliorations maintenant souhaitées, touchant les objectifs, les programmes, les manuels, l'évaluation, le projet éducatif, requièrent la collaboration étroite des enseignants sous peine de ne pouvoir atteindre les élèves mêmes. Il faut regretter que le *Livre vert* n'ait pas traité des rapports entre les tâches assignées aux enseignants et les exigences de leur formation. On ne répètera jamais avec assez de vigueur que l'école vaut d'abord ce que valent les enseignants.

Difficultés accrues

5.3 En raison de maints facteurs retracés dans certaines études, la tâche de l'enseignant, exigeante en soi, a été rendue de plus en plus difficile. Qu'il suffise d'en mentionner quelques-uns: atmos-

phère souvent tendue des écoles, climat peu favorable à l'étude, rigidité des horaires, absence de motivation et hostilité même chez trop d'élèves, manque d'encadrement pédagogique. Les contraintes dont les conventions collectives entourent la tâche¹, puis l'incertitude née ces dernières années du surplus de personnel en plusieurs endroits ajoutent aux difficultés. Enfin, de durs conflits de travail sont venus périodiquement perturber le milieu scolaire. Mais justement, depuis le règlement du dernier conflit, nombreux sont les témoignages selon lesquels les relations de travail se sont considérablement améliorées et les écoles s'en portent d'autant mieux.

Responsabilités accrues

5.4 Par une évolution qui tendait à les instituer exécutants de politiques pédagogiques définies par d'autres, les enseignants se sont départis de responsabilités professionnelles propres. Ils doivent s'en ressaisir. À cet égard, le système scolaire doit favoriser leur participation à la définition du projet éducatif de chaque établissement. De meilleurs instruments pédagogiques devraient par ailleurs faciliter aux enseignants la récupération de leurs responsabilités s'ils leur sont proposés comme aide et support.

Formation initiale

5.5 De toutes les questions agitées en éducation, la formation des maîtres demeure l'une des plus débattues. Le Conseil lui a consacré pour sa part plusieurs avis, mais les autorités responsables ont été jusqu'ici impuissantes à la maîtriser.

5.6 Une difficulté première s'est révélée insurmontable en dépit de maints efforts: former des maîtres qui sauront, à l'issue de leurs études, mettre en oeuvre leurs connaissances auprès des élèves. L'éducation est sans doute un art qui s'apprend, mais son exercice demeure lié très étroitement à l'être même de l'éducateur dans ce qu'il a de plus profond. D'où l'importance du choix des candidats: il ne suffit pas du critère des résultats académiques, mais il importe de tenir compte des aptitudes, des intérêts, de la motivation. À cet égard, les

1. Le Conseil songe ici à certaines définitions de tâches exagérément détaillées, sinon tâtilonnes. Voir CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, «Assainir les relations du travail», dans *L'État et les besoins de l'éducation, Rapport 1976-1977*, Québec 1978, p. 24.

normes d'admission aux facultés de sciences de l'éducation portent trop sur les données du dossier scolaire et mériteraient d'être révisées.

5.7 D'autres aspects de la formation des maîtres soulèvent des difficultés qui n'ont guère été surmontées:

- développer chez les futurs maîtres des vues assez prospectives et réalistes à la fois pour qu'ils puissent assumer adéquatement leur rôle: les maîtres actuels sont-ils en mesure par exemple d'accomplir les tâches nouvelles que l'école secondaire entend leur attribuer? Ceci illustre entre autres le besoin de définir clairement des objectifs de l'enseignement primaire et secondaire;
- assurer des liens fonctionnels entre les universités chargées de la formation et les milieux dans lesquels oeuvrent les futurs maîtres;
- compter sur des formateurs familiers de l'enseignement primaire ou secondaire;
- réserver dans les programmes une large place à l'apprentissage des relations interpersonnelles: les rapports maître-élèves sont à la base même de l'action éducative; les enseignants doivent entrer en concertation avec les autres partenaires de l'entreprise scolaire, collègues, professionnels non enseignants, principaux, parents, cadres, commissaires.

Une coordination beaucoup plus étroite s'avère nécessaire entre les universités, les commissions scolaires et leurs établissements, le ministère de l'Éducation. Elle ne s'impose pas moins à l'intérieur même du ministère entre les directions générales¹.

Formation continue

5.8 Le domaine de l'éducation semble particulièrement vulnérable aux soubresauts d'une civilisation tourmentée, soumise à de multiples mutations et pressions technologiques, politiques, socio-culturelles. Les maîtres doivent être capables de discerner l'essentiel de l'accessoire, de jauger les nouvelles situations. Cette aptitude repose en bonne partie sur la formation initiale, mais celle-ci ne peut suffire.

Des maîtres conservateurs, limités à leur savoir premier, ne sont pas plus désirables que des maîtres fantaisistes livrés aux modes pédagogiques passagères.

5.9 Le perfectionnement devrait s'affranchir de la course aux crédits et aux diplômes qui a prévalu ces quinze dernières années pour se situer plutôt dans une perspective d'éducation permanente et d'autoperfectionnement, par le recours à des ressources éducatives diversifiées dont celles des milieux mêmes, méconnues des universités. Des modèles de perfectionnement en usage dans d'autres professions pourraient inspirer les enseignants. Les recommandations formulées par le Conseil en 1971 gardent leur actualité².

RÉSUMÉ

1. Le système scolaire doit se faire accueillant aux différences, qu'elles soient d'ordre socio-politique, culturel, ethnique ou religieux. En conséquence, l'école:

- se voudra adaptée aux différences d'attitudes, de comportements, de valeurs, héritées de la diversité même des milieux d'appartenance;
- favorisera la discussion ouverte des opinions et le développement du sens critique;
- favorisera le développement des traits culturels originaux des groupes ethniques et l'insertion positive des immigrants dans la société québécoise;
- dispensera un enseignement moral et religieux acceptable aux enfants et à leurs parents.

2. Le Gouvernement doit définir les finalités de l'éducation dans le système scolaire de manière assez précise pour qu'elles orientent les objectifs et les contenus de formation et qu'elles permettent de situer le rôle de l'école. Ces finalités doivent reposer sur une conception intégrale et universelle de la personne considérée comme membre d'une société.

3. La poursuite nécessaire de la démocratisation de l'enseignement doit viser à assurer une plus grande égalité des chances, ce qui implique:

- un enseignement plus attentif aux différences individuelles et soucieux de réduire les inégalités attribuables à la stratification sociale;

1. Voir CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *L'état et les besoins de l'éducation: Rapport 1976-1977*, Québec 1978, pp. 93-109.

2. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, «Le perfectionnement des enseignants,» dans *Rapport annuel 1970-1971*, Québec 1971, pp. 281-297.

- un enseignement respectueux de la personne qui évite toute forme de ségrégation;
- un enseignement qui favorise le développement maximum des aptitudes individuelles.

4. L'école doit relever le défi d'aider, sans les marginaliser, les élèves qui éprouvent des difficultés particulières d'apprentissage ou qui souffrent de déficiences mineures.

5. Les enseignants jouent un rôle clé auprès des élèves; aussi toute politique scolaire doit-elle prendre appui sur leur participation. Les enseignants doivent être incités à occuper pleinement le champ de leurs responsabilités professionnelles. La formation et le perfectionnement des maîtres doivent faire l'objet d'une politique mieux articulée et plus cohérente avec la tâche dévolue aux enseignants à l'école primaire et secondaire.

Chapitre 2: L'ENSEIGNEMENT

LE PRÉSCOLAIRE

6. Il faut conserver au préscolaire son caractère pédagogique spécifique, tout en assurant sa continuité avec le primaire.

Ambiguïtés

6.1 On ne saurait parler du préscolaire sans lever quelques ambiguïtés. Les classes maternelles relèvent du niveau primaire au plan administratif alors qu'elles sont nettement distinctes et autonomes au plan pédagogique. De plus, le préscolaire comprend un certain nombre de prématernelles et pourrait être associé éventuellement à un stade de formation qui s'étendrait à une clientèle d'enfants encore plus jeunes. Enfin, en première année du primaire, il est souvent pris pour acquis que tous les enfants sont passés par le préscolaire alors que plusieurs y échappent encore.

Objectifs du préscolaire

6.2 Le cadre du présent avis sur le *Livre vert*, qui lui-même n'aborde pas le sujet, ne permet pas de s'arrêter à ces questions ni ne se prête en particulier à des développements sur l'instauration ou sur l'expansion de prématernelles et de garderies. Le Conseil cependant désire marquer au passage le caractère propre du préscolaire par rapport au primaire. Il estime qu'on ne saurait définir une politique du préscolaire sans référence aux orientations pédagogiques du primaire, tout au moins pour l'en distinguer. Il est généralement reconnu que la pédagogie développée jusqu'ici dans les classes maternelles a souvent inspiré l'enseignement primaire. Il est convenu que commence au primaire l'apprentissage systématique des savoirs de base tels que lire, écrire et compter. En contrepartie, le rôle du préscolaire s'affirme ainsi: éveiller l'enfant à sa réalité et à son environnement par diverses activités d'ordre social, sensoriel, moteur, intellectuel et artistique, sans recourir à des apprentissages conventionnels. Mais la tentation est grande en maints endroits d'engager prématurément de tels apprentissages au détriment des objectifs propres du préscolaire. Il n'est pas

impossible de satisfaire la curiosité naturelle des enfants sans dispenser à tous des leçons systématiques. En outre, il faut renoncer en certains endroits à la pratique de «mesurer» les enfants du préscolaire en vue de leur classement au primaire dans des groupes de rythmes d'apprentissage différents.

Mission particulière

6.3 Il revient au préscolaire un rôle important dans l'intégration des enfants d'ethnies différentes à l'école québécoise. Cette étape de la formation se prête bien à des échanges interculturels, puisque la langue ne constitue pas un obstacle infranchissable. Il importe de définir une politique d'éducation clairvoyante en ce sens, compte tenu des objectifs généraux de notre système scolaire.

L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

Diagnostic

7. Les redressements de l'enseignement primaire doivent procéder d'un diagnostic sûr que n'établit pas parfaitement le *Livre vert*.

Constat du Livre vert

7.1 Le *Livre vert* rapporte plusieurs critiques des parents à l'égard de l'école primaire: ces derniers n'ont pas toujours compris ou accepté sa pédagogie (2 2-3) et souhaitent plus de rigueur dans l'apprentissage des connaissances et plus d'esprit de discipline (2 4); ils regrettent en plusieurs cas l'absence de manuels de base et de points de repère dans l'apprentissage (2 5); ils considèrent que les programmes de formation manquent de fondement ou de précision (2 6), que l'école a de la difficulté à se donner des objectifs spécifiques (2 7) ou du moins à obtenir à leur sujet le consensus des divers agents de l'éducation (2 8). Le *Livre vert* admet le bien-fondé de ces constats qui ne justifieraient pas toutefois une remise en question complète des orientations générales, mais des redressements (2 23).

Nuances nécessaires

7.2 Les professionnels de l'éducation — enseignants, administrateurs, théoriciens, animateurs, etc. — ont été ballottés entre diverses théories pédagogiques parfois contradictoires qui ont conduit à des pratiques d'enseignement parfois douteuses ou du moins incomprises. Des principes ambigus comme le progrès continu et l'individualisation de l'enseignement leur ont été proposés. Le manque d'instruments pédagogiques, comme des programmes, des manuels, des guides, des outils d'évaluation, a souvent causé l'imprécision de leur action. Le *Livre vert* établit un lien de la scolarisation à la compétence des enseignants (1 28-29, 2 21): des nuances ici s'imposent. Le Conseil renvoie à ce qu'il a dit plus haut de la formation des maîtres, particulièrement de la distance entre les connaissances et leur application.

7.3 Une autre affirmation du *Livre vert* ne va pas ainsi sans réserves: «les enfants en difficulté d'apprentissage bénéficient de services appropriés à leurs besoins» (2 19). Il faut se garder de nourrir pour eux-mêmes des services aux enfants dits inadaptés. Une réorientation se dessine: intégrer à l'enseignement régulier les enfants qui présentent des difficultés d'apprentissage ou des difficultés mineures de comportement. Le manque même de clarification des rôles des divers professionnels à l'école, de même que leur préparation insuffisante à l'exercice d'une plus grande autonomie professionnelle ont également contribué à compromettre une action concertée auprès des enfants.

7.4 Quant aux aménagements physiques des écoles primaires, le Conseil en a souligné les déficiences dans son rapport annuel 1976-1977, malgré les efforts que mentionne le *Livre vert* pour l'amélioration des édifices scolaires les plus anciens (2 22). Dans ce même rapport, le Conseil a longuement traité des effets négatifs des conflits de travail sur le comportement des enseignants.

Acquis à consolider

7.5 Par ailleurs, plusieurs améliorations de l'école primaire paraissent justement identifiées dans le *Livre vert*, même s'il s'impose encore ici des nuances.

- L'école primaire a vraiment établi un climat plus ouvert qui favorise l'expression spontanée de l'enfant; les rapports des éducateurs et des élèves sont moins hiérarchisés et plus propices au dialogue (2 15). Des exagérations ont pu être déplorées. Mais le mouvement général, inspiré d'une pédagogie active plus centrée sur l'enfant, se révèle positif. D'où l'importance de ne pas confondre, dans des perceptions rapides de l'école, climat de spontanéité et désordre, relations chaleureuses et mépris de toute autorité, plaisir facile et intérêt à l'effort soutenu.
- L'école s'est montrée ouverte à de nouvelles pistes pédagogiques (2 17), bien qu'elle soit parfois devenue lieu d'expériences malheureuses. L'innovation pédagogique a joué un rôle important dans la première phase de la réforme scolaire. Elle est à maintenir comme un des éléments inspirateurs dans la recherche d'une meilleure qualité de l'enseignement. Le *Livre vert* n'a pas suffisamment prévu la place qui lui revient dans le renouveau escompté. Autant il convient de repousser l'empirisme spontané et le marketing hâtif de méthodes et de techniques, autant il importe de promouvoir les initiatives conduites de manière sérieuse dans la perspective d'un changement planifié. Une fois précisées et diffusées les lignes directrices touchant les conditions d'expérimentation, il y a lieu de miser sur les initiatives locales des milieux scolaires.
- L'école a-t-elle assuré une formation plus globale de l'enfant (2 16)? Les classes de nature, les visites d'exploration de l'environnement, les travaux dits de «recherche» sont autant d'activités éducatives diversifiées qui s'inspirent de cet objectif. L'élan a été donné, mais il reste beaucoup à faire pour que l'école poursuive une formation globale. La difficulté d'intégrer à l'école primaire des objectifs de formation personnelle et sociale est symptomatique d'une situation à améliorer¹.

1. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *La formation personnelle et sociale*, Recommandation au ministre de l'Éducation, février 1978.

Objectifs

8. Les objectifs proposés dans le *Livre vert* restent à préciser si l'on veut éviter des pratiques pédagogiques qui les compromettent. Il convient que l'enfant, au sortir de l'école primaire,

- ait fait l'apprentissage de la langue parlée et écrite, du calcul et de l'orientation dans le temps et dans l'espace;
- ait été initié à des activités dans les quatre grands secteurs des arts, des lettres, des mathématiques et des sciences, des habiletés manuelles, autant que l'auront permis ses intérêts et aptitudes;
- ait appris à traduire sa personnalité dans des attitudes et des comportements, à s'ouvrir aux autres et à leurs différences;
- ait assuré le développement de ses aptitudes particulières;
- ait fait l'apprentissage de méthodes de travail.

8.1 Le *Livre vert* propose de maintenir les objectifs déterminés au début de la réforme, bien qu'ils «n'aient pas tous été atteints autant qu'on pourrait le souhaiter» (2 25). Or, là est toute la question: jusqu'à quel point les principes préconisés ont-ils été appliqués? Les réflexions qui suivent tâcheront de l'apprécier, à titre tout au moins indicatif, avant que le ministère de l'Éducation ne dégage lui-même de la consultation menée sur le *Livre vert*, les données qui lui permettront de déclarer à nouveau les objectifs assignés à l'école primaire.

Individualisation de l'enseignement et progrès continu

8.2 L'école primaire entend «offrir une organisation pédagogique respectueuse des caractéristiques individuelles des élèves» et «permettre le progrès continu»¹ (2 26). Elle n'y atteint pas, comme il a été dit, quand elle dirige vers des classes spéciales des élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage, des déviations mineures de comportement ou des déficiences physiques qui peuvent être surmontées dans des classes régulières. Elle n'est pas plus justifiée de répartir les élèves dans des groupes homogènes de «lents» ou de «faibles», de «moyens», de «rapides» ou de «forts»; ce

classement doit être aboli là où il persiste. Un usage abusif de l'enseignement programmé rétrécit également les exigences de la formation intégrale. Ces pratiques à corriger trahissent fondamentalement une conception réductrice de la formation: celle-ci n'est pas faite des seuls apprentissages académiques mais vise des objectifs qui les débordent largement.

8.3 Le recours éclairé à des méthodes actives et au travail en équipe où les élèves apprennent à s'entraider et à mettre en commun leurs talents de même que le travail plus personnel de chaque élève favorisent le progrès continu. L'enseignement correctif que dispense le titulaire, aidé au besoin d'éducateurs auxiliaires, correspond également au principe du progrès continu. Enfin, l'individualisation de l'apprentissage s'opère pour une bonne part du seul fait que chaque élève puise dans l'enseignement collectif ce qui répond à ses intérêts et à ses aptitudes, surtout si le maître fait appel à sa participation la plus grande, conformément à l'esprit d'une conception organique de l'éducation, par opposition à une conception mécaniste¹.

Orientations de l'école primaire

8.4 L'école doit «assurer des apprentissages fondamentaux» (2 26). Le Conseil entend ainsi cette orientation:

- l'apprentissage donnera des résultats d'autant plus durables qu'il s'appuiera sur la motivation de l'élève; ses intérêts, son vécu, son environnement en constituent le terreau;
- l'apprentissage fera appel à tout l'être de l'enfant: c'est avec ses sens, son affectivité, ses diverses facultés intellectuelles qu'il apprend;
- n'importent pas seulement les connaissances acquises, mais les méthodes qui leur livrent accès et les liens qui s'établissent entre elles: *apprendre à apprendre*.

8.5 L'école doit «évaluer de façon périodique le progrès de chaque enfant et l'atteinte des objectifs» (2 26). Une évaluation continue se révèle essentielle

1. Le progrès continu vise un enseignement qui respecte à la fois le rythme d'apprentissage de l'élève et les exigences didactiques de chaque discipline. De plus, les propos tenus ici visent la clientèle régulière et non ceux qui présentent des déviations majeures et qui sont vraiment inadaptés.

1. Voir CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *L'activité éducative*, Rapport annuel 1969-1970, pp. 3-75.

à tout progrès dans l'apprentissage. Elle doit permettre aux maîtres de porter des diagnostics justes et aux élèves de se bien situer dans la démarche entreprise. Le jugement de l'élève sur ses propres apprentissages contient une valeur pédagogique indéniable.

8.6 L'école doit «développer un projet éducatif correspondant aux attentes et aux valeurs du milieu» (2 26). Que signifie cette orientation? L'éducation, loin d'être désincarnée, prendra appui sur le vécu de l'élève; l'école laissera se manifester les valeurs diversement exprimées selon les milieux; elle développera chez l'enfant le sens de l'engagement social. Cette orientation ne saurait mener par contre à la médiocrité des contenus de formation sous le prétexte de l'adaptation aux différences socio-culturelles. On n'enseigne pas le «joual» à des enfants; c'est faire injure à leur intelligence. On n'enseigne pas non plus une langue pédante dont les expressions recherchées gênent l'authenticité. Il s'agit d'user de discernement autant que de bien connaître les exigences de la discipline enseignée.

8.7 Bref, l'école primaire doit constituer:

- un lieu d'éveil et de formation intégrale;
- un milieu stimulant qui réserve à l'enfant un rôle actif;
- un milieu ouvert à d'autres sources de formation;
- un milieu respectueux des différences individuelles et collectives, opposé à toute ségrégation;
- un milieu qui suscite l'entraide plutôt que la concurrence, qui promeut la créativité autant que la réflexion, qui entretient entre éducateurs et élèves un climat de confiance et de spontanéité.

Cycles

9. La répartition actuelle de l'enseignement primaire en deux cycles doit être maintenue.

9.1 Le modèle actuel d'organisation du cours primaire en deux cycles de trois ans, en vigueur à peu près partout, ne soulève guère de difficultés.

Il n'apparaît pas souhaitable d'en introduire un nouveau de trois étapes de deux ans. Le seul intérêt serait de permettre au titulaire d'accompagner son même groupe d'élèves pendant les deux années d'une étape. De manière générale, il semble qu'il en résulterait plus d'inconvénients que d'avantages. De surcroît, les apprentissages des trois premières années en lecture, en écriture et en arithmétique forment en eux-mêmes un tout qu'il ne paraît pas opportun de rompre.

9.2 Dans une perspective de progrès continu et de respect des différences individuelles, la possibilité d'un cours primaire d'une durée variable de cinq, de six ou de sept ans, selon les enfants, devrait être maintenue.

9.3 Six ans constitueraient la durée minima habituelle. Une durée de cinq ans seulement serait exceptionnelle. Nombre de parents et d'éducateurs préfèrent, dans le cas d'élèves surdoués, l'enrichissement des apprentissages à l'accélération de la scolarité. Leurs raisons sont les suivantes: la maturité exige du temps et elle s'acquiert au long d'une formation équilibrée, qui dépasse le seul développement intellectuel recherché avant tout dans la précipitation des années d'études. Les enfants qui passent cinq ans seulement à l'école primaire arrivent très jeunes à l'école secondaire, où ils se trouvent mêlés à des compagnons qui vont peut-être leur sembler bien différents d'eux. Il arrive aussi que l'accélération cause des failles dont l'élève souffre longtemps dans ses études ultérieures.

9.4 Les élèves qui, après six ans, manifestent des faiblesses marquées en certaines matières, surtout en langue maternelle et en mathématiques, ou même dans l'ensemble des matières, ont assurément intérêt à consolider leurs connaissances dans une septième année, afin d'être ensuite mieux préparés au secondaire. Cependant, la meilleure récupération se fait tout au long du cours, aussitôt que se rencontrent des difficultés. À une année entière, à la fin du premier ou du deuxième cycle, il faut préférer un rattrapage constant comme l'exige véritablement le progrès continu. D'où l'importance

d'une évaluation fréquente par le maître, d'un enseignement correctif opportunément dispensé, d'une aide éventuelle de spécialistes. C'est après avoir pris ces mesures qu'une septième année peut être indiquée pour quelques enfants, sans que ces derniers soient considérés inadaptés pour autant. Par souci de permettre aux élèves d'acquérir une plus grande maturité, certains groupes préconiseraient le retour à un cours primaire de sept ans pour tous; le Conseil n'est pas de cet avis.

L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Diagnostic

10. Le diagnostic porté sur l'école secondaire dans le *Livre vert* est juste, malgré certains raccourcis, et révèle des lacunes réelles qui appellent des changements et des recherches.

Difficultés de l'école secondaire

10.1 Le *Livre vert* identifie plusieurs problèmes qui affectent réellement l'école secondaire: un encadrement insuffisant (3 21-22); l'absence de sentiment d'appartenance (3 27), due en partie à l'insuffisance de contacts personnels entre étudiants et enseignants (3 28); une évaluation provinciale qui ne rend pas justice aux étudiants (3 23-24); des programmes imprécis (3 25-26); une démobilitation du personnel enseignant (3 29-30) dont plusieurs explications se relient à cette autre difficulté que constitue la complexité croissante de la tâche de l'éducateur (3 31-33). S'ajoutent encore la dépersonnalisation de l'enseignement et le manque de coordination pédagogique, l'absence de liens avec les parents, le manque d'objectifs clairs assignés à la formation, le caractère élitiste du cadre d'organisation, comme le montre l'introduction de «voies» au premier cycle.

10.2 Or, tous ces malaises sont d'autant plus graves qu'ils accentuent les difficultés inhérentes déjà à la psychologie même de l'adolescence, comme le reconnaît le *Livre vert* (3 35, 3 37), âge de l'instabilité et de soudaines remises en question. Il importe par conséquent de pallier ces lacunes de l'école secondaire, en les renversant en quelque sorte par des mesures d'encadrement, par des progrès

pédagogiques, par l'instauration de liens entre l'école et la famille, par la définition d'un projet éducatif.

Acquis à conserver

10.3 Des acquis sont à conserver. Ainsi, l'école secondaire concentre d'imposantes ressources matérielles et humaines pour la pratique d'activités variées en prolongement de l'enseignement: sports et loisirs de toutes sortes, activités socio-culturelles. L'école est souvent si riche et si dense qu'elle se mue en un véritable petit monde où se reflètent grandeurs et misères de la société. Le *Livre vert* n'insiste pas assez sur diverses expériences très heureuses où se déploie la vitalité de l'école secondaire.

Objectifs

11. L'objectif premier de l'école secondaire est d'offrir à tous les élèves une formation fondamentale.

La formation fondamentale¹

11.1 C'est une forte majorité d'élèves qui ne poursuivent pas des études collégiales, soit qu'ils veuillent faire l'apprentissage relativement court d'un métier, soit qu'ils gagnent immédiatement le marché du travail. L'école obligatoire ne saurait donc présenter des objectifs de formation qui ne connaîtraient leur aboutissement qu'au niveau collégial ou supérieur. Elle doit au contraire posséder ses finalités propres qu'il lui faut garder libres de tout empiètement du collège qui imposerait à ses finissants des cours préalables à leur admission.

11.2 L'école obligatoire doit rendre accessible à tous une formation de base qui comporte à la fois le développement d'habiletés manuelles, l'exploration technique et artistique, la pratique de la conceptualisation par l'apprentissage de la langue et de la mathématique. La poursuite d'un tel objectif réfère de nouveau aux exigences d'une formation qui se veut équilibrée et qui doit dès lors se préoccuper des dimensions intellectuelle, physique, affective et morale de la personne. De plus, dans une perspective d'éducation continue, l'école obli-

1. À dessein, le Conseil qualifie cette formation de «fondamentale» afin de la bien distinguer de la formation dite «générale», en soi incomplète et opposée à la formation dite «professionnelle». Cette formation fondamentale d'une part intègre les enseignements dits actuellement «général» et «professionnel», d'autre part exclut la spécialisation.

gatoire doit viser à susciter le désir et la capacité d'apprendre, de s'autoéduquer, de trouver ses sources d'information, d'exercer en toute chose son jugement critique. Après avoir quitté les études à la fin du secondaire, les jeunes doivent pouvoir revenir dans le système scolaire et y poursuivre des études; une politique claire d'éducation permanente devrait le faciliter. L'essentiel de la formation attendue de l'école secondaire, indépendamment des orientations futures de l'élève et de la longueur de ses études ultérieures, consiste donc dans la maîtrise autant qu'il se peut des moyens de se connaître, de s'exprimer, de faire, de s'approprier la nature des choses, de se situer dans le monde.

Les moyens

11.3 Les diverses disciplines scolaires sont autant de moyens complémentaires de parvenir à la formation fondamentale. Entre autres: par la langue, les élèves s'ouvrent à l'univers de la pensée et apprennent l'art de communiquer; la mathématique permet de mieux comprendre l'aspect quantitatif des choses et livre accès aux connaissances scientifiques; l'activité manuelle permet aussi, différemment, de prendre connaissance de la réalité, puis de s'emparer de la matière pour la transformer en beauté ou la rendre utile; la formation morale et religieuse, l'éducation physique, les sciences familiales concourent aussi, on ne le voit pas moins, à la formation fondamentale.

11.4 L'existence est assez reconnue de différentes formes d'intelligence. L'intelligence de la langue écrite et orale, l'intelligence des nombres et du quantifiable, l'intelligence des concepts, l'intelligence concrète, l'intelligence des mains, chacune offre une voie différente de connaissance et d'expression, chacune est à la source des aptitudes et des intérêts qui caractérisent chaque individu. L'école obligatoire doit dès lors favoriser diverses formes d'apprentissage. Son défi est d'intéresser les élèves à divers champs du savoir et de l'expression, en les retenant de limiter prématurément leurs horizons à l'objet de leurs aptitudes et de leurs intérêts plus manifestes. L'approche pédagogique comme les programmes d'étude doivent être d'autant diversifiés. C'est un reproche qui peut être adressé

à l'école: elle privilégie des formes d'apprentissage qui conviennent davantage aux intelligences plus abstraites.

11.5 Dans la perspective d'une école obligatoire qui entend mieux préparer les élèves à la vie selon toutes ses exigences, il s'impose une profonde révision des contenus de formation. Il devient moins évident, par exemple, que tel programme avancé de mathématique ou de science soit aussi nécessaire. Par ailleurs, l'absence de notions d'économie, de politique, de sociologie s'explique mal quand on considère la complexité des institutions sociales dans lesquelles sont appelés à évoluer les citoyens. Le besoin d'éducation à la santé, à la sécurité, à la protection de l'environnement illustre encore la nécessité de réviser en profondeur les programmes actuels.

Cycles

12. Le Conseil exprime son accord avec le partage du secondaire en deux cycles:

- un premier de trois ans qui couvre les divers champs de l'activité humaine: arts, lettres, sciences et techniques;
- un deuxième de deux ans qui, outre des cours obligatoires, comporte des cours optionnels par lesquels l'élève pourra explorer plus avant un champ ou concentrer progressivement des apprentissages, toujours dans une perspective de formation fondamentale, sans qu'il s'engage dans une voie irréversible;

une année de spécialisation, dans un métier ou dans une famille de métiers, sera accessible à tout finissant de secondaire V.

Orientation des deux cycles

12.1 Cette orientation prolonge la ligne de pensée esquissée dans la proposition précédente, à savoir que l'objectif premier de l'école obligatoire est la poursuite de la formation fondamentale et non la spécialisation. Elle entend pallier les lacunes actuelles:

- l'existence de deux secteurs étanches, général et professionnel, oblige les élèves à faire des choix prématurés sans une connaissance suffisante de leurs intérêts et de leurs aptitudes;

- au secondaire, la spécialisation s'opère au détriment de la formation fondamentale, préalable pourtant de plus en plus nécessaire, manifestement, à toute formation ultérieure et à tout exercice d'une fonction de travail;
- le maintien de secteurs poursuivant des objectifs différents tend à confirmer la stratification sociale existante: les élèves des milieux défavorisés se retrouvent plus nombreux dans le secteur dit professionnel.

12.2 *Circonscrire l'objectif de l'école secondaire autour de la formation fondamentale ne peut se concrétiser dans l'immédiat: il faut tenir compte de la préparation des élèves actuels et entreprendre d'abord la révision nécessaire des programmes et des approches pédagogiques.* Le Conseil considère donc que les propositions du *Livre vert* marquent une amélioration sensible mais il ne souhaite pas moins l'abolition le plus tôt possible de cette fausse dichotomie et de ce cloisonnement gênant entre formation «générale» et formation dite à tort «professionnelle»; les passerelles jetées entre l'une et l'autre ne suffisent pas à corriger les effets de leur distinction. Ce n'est certes pas la disparition de l'enseignement technique que préconise le Conseil; il l'estime au contraire nécessaire à la formation fondamentale. Mais c'est cette formation fondamentale, incluant un enseignement technique, qu'il entend promouvoir au secondaire par opposition à la distinction actuelle des secteurs dits «d'enseignement général» et «d'enseignement professionnel» de même que par opposition à une formation spécialisée.

12.3 La concentration progressive des apprentissages dans l'un ou l'autre champ au deuxième cycle du secondaire diffère nettement du régime pédagogique actuel de l'enseignement dit «professionnel»:

- elle ne doit pas constituer comme telle une spécialisation qui implique une orientation prématurée et souvent irréversible; elle consiste fondamentalement en une exploration plus poussée d'un champ de connaissances; les cours qui la composent ne deviennent pas des préalables à des études supérieures dans un même champ;

- elle doit porter autant que possible, quand cette concentration est dans le domaine de la technique, sur un ensemble de tâches ou sur une famille de métiers, non sur un métier spécifique;
- elle doit être accompagnée d'une information professionnelle adéquate, préalable à une orientation rationnelle qui mène à des choix définitifs seulement à la fin du secondaire;
- elle est située dans un processus continu et conséquemment ne restreint aucunement l'accès à des études de niveau collégial.

Année supplémentaire

12.4 Une année de spécialisation dans un métier ou dans une famille de métiers, après le secondaire V, donnerait, du point de vue de la préparation au travail, une formation équivalente à celle que donne actuellement le secteur «professionnel», l'initiation à la technique prenant la place qui lui revient dans l'ensemble du régime pédagogique de l'école obligatoire. Une telle année deviendrait accessible à tous les élèves, même si plusieurs auraient besoin de cours d'appoint. Dans la mesure où pourrait être développée une politique d'éducation permanente qui impliquerait davantage l'entreprise dans la formation, cette sixième année pourrait comprendre des stages pour une part plus importante. Par ailleurs, les élèves qui auraient éprouvé des difficultés au long de leur cours secondaire, devraient aussi pouvoir parfaire leur formation fondamentale après le secondaire V, soit pour des études supérieures, soit pour une spécialisation en vue du travail.

Le «professionnel court»

12.5 Il ne suffit pas, comme le propose le *Livre vert*, de retarder d'un an le «professionnel court» pour répondre aux besoins de 10% à 15% d'élèves sans doute bien peu motivés à la suite de nombreux échecs accumulés depuis le début du primaire. C'est l'orientation même de ce cours qu'il faut changer. Il faut en effet déplorer que ces élèves se voient proposer l'acquisition d'habiletés élémentaires que l'expérience du travail leur permettra d'acquérir en très peu de temps, alors qu'ils ont d'autres besoins: parfaire des apprentissages de

base non encore maîtrisés, recevoir de l'information sur des sujets qu'ils auront intérêt à connaître dès qu'ils entreront sur le marché du travail, qu'il s'agisse d'initiation à l'économie, à la vie syndicale, à la protection de l'environnement, à la sécurité industrielle, etc.

12.6 S'il semble difficile d'abolir immédiatement ce secteur, il faut du moins en réviser sans délai le programme afin de l'orienter vers des objectifs de formation fondamentale, même en recourant davantage à des enseignements plus concrets et plus pratiques. Par ailleurs, la clientèle ici devra être identifiée de façon rationnelle et réduite au minimum et des efforts particuliers seront consentis à l'encadrement des élèves. Il ne faut pas craindre une remise en cause de la pédagogie et même un éclatement du cadre traditionnel. Des subventions pourraient être consenties aux entreprises qui accueilleraient de jeunes apprentis en leur permettant de se rendre à l'école un jour ou deux par semaine. Le mi-temps scolaire et le mi-temps de stages en divers milieux constitue une formule à expérimenter pour des élèves qui ont souvent perdu tout intérêt aux matières académiques. Tant pour ceux-là que pour un grand nombre d'autres qui n'éprouvent plus d'attraction à l'égard de connaissances le moins abstraites, se pose le défi d'une créativité pédagogique entêtée et audacieuse. Seront réintégrés aux cours réguliers ceux qui en démontreront la capacité¹.

Disparition des «voies» au premier cycle

12.7 Afin d'éviter l'étiquetage et l'orientation prématurée des élèves, la disparition des «voies» s'impose au premier cycle du secondaire. Il n'y a pas lieu ici de reprendre nos propos sur l'égalité des chances et sur le danger d'offrir une éducation à rabais sous prétexte d'individualisation de l'enseignement.

ÉLÉMENTS COMMUNS D'ORGANISATION

Grilles-horaires

13. Des grilles-horaires devraient être proposées, mais non imposées.

13.1 Le *Livre vert* suggère qu'un «minimum de temps

uniforme soit consacré dans toutes les écoles à certaines matières» (2 88). Cependant, dans les grilles-horaires qu'il présente (pp. 47-48 et 69-77), le temps minimum correspond, à peu de minutes près, au temps maximum disponible pour l'ensemble des matières dont on ne voit pas d'ailleurs celles qui pourraient être facultatives au primaire. Pour mieux adapter l'enseignement aux besoins des milieux, c'est justement dans la répartition accordée aux divers apprentissages qu'une liberté plus grande doit être laissée aux établissements et à leurs commissions scolaires. Le temps de certains apprentissages dépend beaucoup des conditions propres à l'un ou l'autre groupe ou milieu. Par exemple, le temps prévu pour l'apprentissage du français, langue seconde, est jugé insuffisant dans les écoles anglaises, compte tenu des exigences de la Loi 101. Le rare temps non structuré doit alors être employé, ce qui enlève toute flexibilité à la grille-horaire.

13.2 Au primaire, une grille-horaire uniforme servirait l'intégration des objectifs de formation. Elle pourrait entraîner l'émiettement des apprentissages et compromettre la dynamique même de l'enseignement. Tant au secondaire qu'au primaire, des grilles-horaires devraient être présentées comme des guides d'organisation de l'enseignement afin d'illustrer les modalités de mise en oeuvre des programmes; elles ne devraient pas être imposées aux milieux.

PROGRAMMES

14. Le Ministère doit élaborer, en collaboration avec les milieux, des programmes plus précis et plus fonctionnels que les programmes-cadres actuels.

Des programmes plus précis

14.1 A-t-on raison d'imputer entièrement au concept même de programme-cadre le manque de rigueur dans les apprentissages et les disparités de la qualité de l'enseignement d'un milieu à un autre? D'une part, les programmes-cadres semblent eux-mêmes de valeur bien inégale. D'autre part, ils ont été introduits alors que se répandait la conviction que les enseignants devaient se départir des

1. Il ne faut pas confondre ces élèves avec ceux qui sont dits «inadaptés», généralement regroupés dans des classes «d'initiation au travail».

manuels scolaires pour construire directement leur matériel didactique; la «pédagogie en feuilles détachées» s'en est suivie. Enfin, les programmes-cadres devaient connaître leur prolongement dans des programmes institutionnels que tous les milieux cependant n'ont guère pu se donner, sinon avec un succès bien mitigé et sans l'originalité escomptée¹. Dans le même temps, plusieurs écoles ont conservé des programmes plus détaillés de type traditionnel, accompagnés de manuels et de cahiers d'exercices.

14.2 Toutes les difficultés actuelles de l'enseignement sans doute ne tiennent pas aux programmes-cadres. Il est certain cependant qu'il faut les rendre plus précis et plus fonctionnels, de manière qu'ils contiennent:

- des objectifs de formation propres à guider de façon pratique et réaliste l'ensemble des activités, révisés en consultation avec les spécialistes des diverses disciplines.
- des objectifs opérationnels et des contenus de formation spécifiques à chaque degré des cours primaire et secondaire;
- des indications didactiques propres à faciliter les apprentissages;
- des indications qui guident «l'élaboration de manuels scolaires et d'autres instruments didactiques» (3 136).

14.3 Il ne s'agit certes pas d'un retour à des programmes-catalogues assortis de notions détaillées dans un ordre rigoureux, tel que le «programme de 1948». Au contraire, les contenus d'enseignement doivent pouvoir s'adapter aux situations locales à l'intérieur d'un «projet éducatif correspondant aux attentes et aux valeurs du milieu» (2 26). C'est de programmes mieux articulés et plus opérationnels dont il s'agit, plus que de «programmes plus détaillés».

Le matériel didactique

14.4 Il est utopique de croire que les enseignants ont la compétence et surtout le temps de reconstituer eux-mêmes tous les éléments didactiques que contient un bon manuel. S'il n'y a pas lieu de préconiser le règne de manuels uniques, omni-

présents dans toutes les activités scolaires, il faut reconnaître que dans l'enseignement primaire et secondaire, le manuel constitue un instrument de travail et de référence indispensable tant pour les élèves que pour le maître; il offre en outre aux parents un instrument de participation.

14.5 Est-il nécessaire enfin de rappeler à quel point la qualité de l'enseignement repose fondamentalement sur la qualité des approches pédagogiques des enseignants? À cet égard, des programmes mieux construits, des instruments pédagogiques disponibles et variés — manuels, guides méthodologiques, moyens audio-visuels, laboratoires, etc. assurent un support indispensable mais ne sauraient remplacer le maître lui-même. De plus, les objectifs de formation autre qu'intellectuelle, ceux qui visent précisément le développement intégral des élèves, échappent encore aux contenus des programmes comme tels¹. Leur réalisation dépend presque uniquement de la pédagogie mise en oeuvre selon les convictions et le souci personnel d'éducation des enseignants.

ENCADREMENT

15. L'encadrement des élèves relève avant tout des facteurs suivants:
- a) l'instauration de relations personnalisées dans le milieu scolaire;
 - b) une action concertée des divers services aux élèves, tant entre eux qu'avec l'enseignement, de manière à soutenir la qualité de la relation maître-élèves;
 - c) la qualité des activités scolaires et parascolaires qui prolongent l'action pédagogique des enseignants;
 - d) l'établissement de liens fonctionnels entre l'école, la famille et le milieu;
 - e) la possibilité d'une aide individuelle de récupération.

15.1 Les conditions propices à la réflexion et à l'étude demandent une certaine discipline collective. Discipline toutefois n'équivaut pas simplement à rigidité et contrainte. L'encadrement repose d'abord sur des relations personnalisées entre éducateurs

1. Voir Judith McA'Nulty, *Le français, langue maternelle, au niveau secondaire. Analyse des plans d'étude régionaux*. Conseil supérieur de l'éducation, Québec 1976, 36 p.

1. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *La formation personnelle et sociale*, Recommandation au ministre de l'Éducation, février 1978.

et élèves. Il a pour effet de disposer favorablement les élèves à l'égard de l'enseignement dispensé dans les salles de cours et à l'égard de l'ensemble des activités de l'école.

15.2 L'encadrement est également assuré par des services d'animation et de consultation qui viennent soutenir, compléter et diversifier l'action éducative des maîtres. Contre la tendance à se constituer en des fiefs hermétiques, ces services ont besoin de veiller à leur concertation entre eux et avec l'enseignement. Par ailleurs, il faut bien constater que des ressources trop maigres encore leur sont accordées.

15.3 L'encadrement résulte encore d'activités parascolaires, culturelles, sportives ou proprement récréatives qui sont autant de compléments de formation. L'organisation scolaire promeut ces activités si elle leur consacre certains budgets et des animateurs compétents, si elle prévoit des horaires flexibles de transport scolaire. Par ailleurs, l'école peut profiter grandement de la collaboration et de la participation des parents suivant leur disponibilité. Enfin, la concertation avec des organismes du milieu, particulièrement avec les municipalités, devient un sujet majeur de préoccupation.

15.4 Le *Livre vert* propose des mesures déjà appliquées en plusieurs endroits: par exemple, le regroupement du personnel en «équipes de formation» au premier cycle du secondaire, l'instauration de formules de titulariat ou de tutorat. Et c'est à juste titre qu'il affirme: la classe étant le lieu premier de l'activité de l'élève, c'est là qu'il faut créer, sous la responsabilité de l'enseignant, un cadre de travail propice à la démarche de l'apprentissage (3 75). Toute cette portion du troisième chapitre (3 74-92) s'applique tout aussi bien à l'école primaire.

ÉVALUATION

16. Une politique cohérente de l'enseignement inclut une politique d'évaluation.

16.1 Le *Livre vert* indique plusieurs éléments d'une politique de l'évaluation: examens de certification et contrôle des plans d'examens au secondaire, éva-

luation périodique des apprentissages des élèves par le Ministère pour contrôle de la qualité de l'enseignement, examens locaux au primaire, communication de plans d'étude aux parents, évaluation du projet éducatif par le milieu. Mais ces éléments, épars, ne laissent pas voir une politique claire, ni ne permettent de discerner le partage net des responsabilités.

16.2 Dans maints avis antérieurs sur les examens, la certification, le dossier scolaire cumulatif, le cadre général d'organisation, l'accréditation, le Conseil a tenu au sujet de l'évaluation une position fondamentale, conforme à l'inspiration de son rapport sur *L'activité éducative*¹: il reconnaissait d'abord la responsabilité des enseignants et des élèves eux-mêmes premiers artisans de leur éducation. Persuadé que nulle éducation véritable ne saurait intervenir en classe sans un climat de confiance instauré à travers tous les paliers du système scolaire, le Conseil met l'accent sur une aide technique à fournir aux milieux pour l'évaluation des apprentissages des élèves plutôt que sur une centralisation des examens. C'est selon cette même orientation qu'il préconise la décentralisation pédagogique vers les commissions scolaires et les écoles favorisant l'initiative et l'innovation pédagogique dans les milieux. Mais une mauvaise compréhension de la décentralisation pédagogique a eu pour résultat de laisser les milieux complètement à eux-mêmes, par imprécision des programmes et par absence de contrôle de la qualité de l'enseignement. Aussi, tout en demeurant attaché à l'orientation première que le *Livre vert* lui-même semble adopter quand il définit le projet éducatif, on ne peut ici qu'esquisser les grandes lignes d'une politique d'évaluation.

Évaluation des programmes de formation

16.3 Les programmes sont bien peu évalués. Pourtant, ils constituent l'instrument principal d'un enseignement conforme à des objectifs généraux et à un régime pédagogique desquels le système

1. *Op. cit.*

scolaire tient sa cohérence. Tel programme présente-t-il des objectifs suffisamment clairs ou réalistes? Comporte-t-il suffisamment d'informations didactiques pour faciliter son application? La responsabilité de cette évaluation revient au ministère de l'Éducation. Cependant, l'évaluation de la manière dont sont appliqués les programmes relève des écoles et des commissions scolaires avec l'aide du Ministère.

Évaluation des établissements

16.4 L'évaluation des écoles doit couvrir plusieurs aspects: structures et fonctionnement administratifs, services éducatifs, ressources humaines et matérielles, etc. Ces dernières années, l'intérêt au sujet de l'évaluation institutionnelle a pris une ampleur qui témoigne d'un besoin de plus en plus ressenti de faire le point, de dresser des bilans de l'école après les réformes des années '60: un projet triennal d'analyse institutionnelle élaboré par la Direction générale de l'enseignement collégial, des expériences d'autoévaluation dans des commissions scolaires et dans des écoles privées sous la supervision du Ministère devraient fournir des éléments nouveaux pour l'établissement d'une politique d'évaluation.

16.5 L'idée même, inscrite dans le projet éducatif, que l'école doive rendre des comptes au milieu n'est pas particulière au Québec. Elle se situe dans une large préoccupation des pays industrialisés qui, après avoir consenti de fortes sommes à l'éducation, s'interrogent maintenant sur l'efficacité et sur la qualité du système scolaire. On attend désormais des établissements qu'ils fassent état de leurs résultats.

Évaluation du personnel

16.6 L'évaluation du personnel de l'enseignement suscite sans doute bien des interrogations, sinon des objections. Pourtant, comment en nier la nécessité, à tout le moins pour permettre à chacun de faire son autocritique en vue d'améliorer son action éducative? Sans doute toute évaluation est d'autant plus efficace qu'elle s'opère avec la collaboration du personnel lui-même; cependant, on admettra également la nécessité d'un contrôle de

«l'acte professionnel» en partie par les directions d'école et les commissions scolaires, en partie par les organismes qui regroupent les catégories de personnel et qui devraient disposer d'un code d'éthique commis à leur garde.

Évaluation des élèves

16.7 Le Conseil a déjà énoncé, dans un avis sur les examens¹, plusieurs postulats touchant l'évaluation des élèves:

- a) Les formes d'évaluation de l'apprentissage scolaire doivent être appropriées aux buts poursuivis soit le diagnostic, le classement, l'orientation scolaire ou l'auto-développement.
- b) L'évaluation des élèves doit être attentive aux diverses composantes du comportement humain.
- c) L'évaluation doit être subordonnée à l'acte éducatif.
- d) L'évaluation des élèves doit être continue.
- e) L'évaluation des élèves pour fins de contrôle ou de classement sera plus juste à leur endroit dans la mesure où elle sera conçue et préparée dans leur milieu d'enseignement.

16.8 Le Conseil est pleinement d'accord avec le *Livre vert* quand il propose, au primaire, une évaluation de l'élève sous une responsabilité partagée: celle de l'enseignant, premier responsable; celle de la commission scolaire qui supervise l'évaluation et fournit des instruments utiles; celle du ministère de l'Éducation qui développe des instruments à l'usage des maîtres (2 96). Au primaire, le but visé par l'évaluation sera davantage le diagnostic que le contrôle pour fins de comparaison ou de classement des élèves. Du moins les contrôles inévitables doivent-ils être faits avec circonspection et de manière à ne pas compromettre le développement de certains élèves. Le souci de tenir compte des divers aspects de la formation devrait faciliter la tâche.

16.9 Le Conseil est également d'accord avec les propositions du *Livre vert* concernant l'évaluation au secondaire (3 137-138). Entre autres, il est nécessaire que, pour des fins de certification, le ministère participe avec les instances locales à la

1. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, «Les examens», dans *Rapport annuel 1972-1973*, Québec 1974, pp. 47-62.

préparation et à l'administration des examens. Et, conformément à ses avis déjà émis sur le sujet, le Conseil ne peut qu'appuyer toute politique qui fait davantage appel aux enseignants et aux administrations locales.

LE CALENDRIER SCOLAIRE

17. Le calendrier scolaire des élèves doit reposer sur un régime pédagogique bien articulé, de manière qu'il ne soit pas soumis sans cesse à de nouvelles modifications, étrangères à des considérations éducatives, tout en demeurant suffisamment flexible pour qu'il se prête à des adaptations dans les milieux¹.

17.1 Le Conseil déjà l'a souligné: c'est de considérations éducatives et non pas d'autres que doit procéder toute modification du régime pédagogique. Au sujet du calendrier scolaire, le Conseil préconise l'établissement de minima qu'il est loisible aux milieux de dépasser, plutôt que de normes strictes comme celles que propose le *Livre vert* (3 126 128) et qui deviennent à la fois des minima et des maxima sans plus aucune marge de manoeuvre. De plus, les consultations sur le *Livre vert* laissent croire que les milieux tiennent aux jours de planification selon leur nombre actuel qui ne doit pas être diminué.

17.2 Pour tenir meilleur compte des familles, il est souhaitable que les congés scolaires statutaires coïncident avec ceux des milieux de travail. D'une part, les congés scolaires ainsi fixés ne causent pas de problème aux couples qui sont sur le marché du travail; d'autre part, sont facilitées les activités en famille. Il en est de même des horaires; ils pourraient mieux s'adapter, selon les milieux, aux habitudes de vie familiale.

La fréquentation obligatoire

17.3 Le Conseil s'oppose à ce que l'âge de la fréquentation obligatoire soit reporté à 16 ans révolus. Les commissions scolaires n'auraient pas la possibilité de faire respecter une telle mesure, même si elles recouraient à divers expédients pour retenir à l'école des adolescents désireux de la quitter à tout prix. La responsabilité des jeunes

de cet âge, d'ailleurs, relève aussi des services sociaux des régions. L'école, en tout état de cause, ne saurait devenir un lieu de détention. Certes des formules restent à explorer pour intéresser les «drop out»: par exemple, le mi-temps travail et le mi-temps étude ou l'engagement d'éducateurs spécialisés affectés à plein temps au service de ces élèves. Une politique d'éducation permanente pourrait ici intervenir pour aider les jeunes qui s'éloignent un temps de l'école à poursuivre de nouveau des activités éducatives. À la contrainte qui perd son efficacité à mesure qu'elle vise des élèves plus âgés, il faut préférer des mesures de persuasion et d'assistance.

RÉSUMÉ

6. Le préscolaire doit conserver son caractère pédagogique propre sans préjudice de sa continuité éducative avec le primaire.

7. L'école primaire doit conserver plusieurs acquis: climat plus ouvert qui favorise l'expression de l'enfant; accueil à l'innovation pédagogique; poursuite d'une formation plus globale de l'enfant par des activités éducatives diversifiées — «classes vertes» ou «classes de neige», visites d'exploration de l'environnement, travaux dits de «recherche», etc.

8. L'école primaire doit poursuivre des objectifs clairs et opérationnels qui visent la formation intégrale de l'enfant, soit:

- l'apprentissage de matières de base;
- l'initiation à des activités dans les quatre grands secteurs du savoir: arts, lettres, mathématiques et sciences, habiletés manuelles;
- l'apprentissage d'attitudes et de comportements qui témoignent de son épanouissement et de son ouverture aux autres;
- le développement de ses aptitudes particulières;
- l'initiation à des méthodes de travail.

L'individualisation de l'enseignement et le «progrès continu» sont des principes pédagogiques à maintenir, mais leur application doit être respectueuse de la personne, évitant toute forme de ségrégation et de marginalisation d'enfants en difficulté. Le recours éclairé à des méthodes actives, et au travail en équipe, le travail personnel de l'élève, l'enseignement correc-

1. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, «Projet de règlement modifiant le Règlement no 7 du ministre de l'Éducation», Avis au ministre de l'Éducation, dans *L'état et les besoins de l'éducation. Rapport 1976-1977*, pp. 208-210.

tif, diverses formes d'aide d'éducateurs spécialisés s'inscrivent dans l'application de ces principes.

9. Le partage du primaire en deux cycles doit être privilégié. La possibilité de faire le cours en sept ans, six ans ou cinq ans doit être maintenue, la durée de cinq ans demeurant exceptionnelle.

10. *L'école secondaire* doit conserver plusieurs acquis: facilités matérielles, ressources humaines diversifiées, lieu ouvert aux activités variées et à l'initiative des élèves.

11. Le régime pédagogique du secondaire doit être révisé en fonction de son objectif premier: fournir à tous les élèves la meilleure formation fondamentale possible. D'où le besoin d'un enseignement qui couvre les divers champs de la connaissance et de l'expression en faisant appel à des approches pédagogiques diversifiées.

12. Le secondaire doit être partagé en deux cycles:

- un premier de trois ans couvrant les divers champs de l'activité humaine: arts, lettres, sciences, techniques;
- un deuxième de deux ans offrant, outre des cours obligatoires, des cours optionnels, qui permettent une exploration plus poussée d'un secteur ou une concentration progressive des apprentissages, sans cesse dans la perspective d'une formation fondamentale et non d'une spécialisation;
- une année de spécialisation dans un métier ou dans une famille de métiers, sera en outre accessible à tout finissant de secondaire V.

Le Conseil propose d'orienter le «professionnel court», en attendant qu'il puisse être aboli, vers la formation fondamentale, sans exclure qu'elle fasse appel à des apprentissages concrets et pratiques.

Le Conseil recommande la disparition des «voies» au premier cycle.

13. Des grilles-horaires uniformes ne sauraient être imposées aux commissions scolaires ni aux établissements, mais plutôt proposées comme des guides en vue de favoriser un enseignement mieux adapté aux conditions variables des régions. Elles doivent tout au plus indiquer des temps minima qui laissent vraiment de la liberté aux milieux.

14. Le ministère de l'Éducation doit définir des programmes plus précis et plus fonctionnels quant aux éléments suivants:

- objectifs opérationnels et contenus de formation spécifiques à chaque degré des cours primaire et secondaire;
- indications didactiques propres à favoriser les apprentissages;
- indications qui aident à l'élaboration de manuels scolaires et d'autres instruments didactiques.

15. L'encadrement des élèves doit reposer sur:

- l'instauration de relations personnalisées entre les éducateurs et les élèves;
- une action concertée des divers services aux élèves;
- la qualité des activités scolaires et para-scolaires;
- des liens entre l'école, la famille et le milieu;
- la possibilité d'une aide individuelle de récupération.

Les formules d'encadrement proposées sont appropriées mais leur instauration exigera l'appui entier des administrations et des éducateurs.

16. L'évaluation de la qualité de l'enseignement et l'évaluation des élèves doivent être définies dans le cadre d'une politique claire de mesure et d'évaluation qui précise bien les objectifs, puis les responsabilités des diverses instances scolaires. Pour ce qui est particulièrement de l'évaluation des élèves, le Conseil est d'accord avec les propositions du *Livre vert* tout en rappelant quelques postulats inscrits dans les orientations de *L'activité éducative*.

17. Le calendrier scolaire doit reposer sur un régime pédagogique bien articulé tout en demeurant suffisamment flexible pour qu'il se prête à des adaptations dans les milieux. Le Conseil préconise la détermination de temps d'enseignement minima qu'il soit loisible aux milieux de dépasser.

Le Conseil préfère des mesures de persuasion à la coercition que comporte le report de la fréquentation obligatoire à l'âge de 16 ans révolus.



Chapitre 3: LA GESTION. LA PARTICIPATION DES PARENTS

LA GESTION

En ce qui concerne la gestion des écoles, le Conseil se déclare favorable à une plus grande décentralisation des pouvoirs vers les commissions scolaires, comme le propose la première hypothèse du *Livre vert*. Il souhaite également que l'école jouisse de l'autonomie pédagogique la plus large possible, comme le suggèrent certains éléments de la deuxième hypothèse et l'idée même du projet éducatif. Enfin, il préconise une meilleure concertation des divers services publics au plan régional.

18. Les commissions scolaires constituent des gouvernements locaux responsables; le ministère de l'Éducation conserve la tâche d'assurer le partage équitable des ressources entre elles.

Responsabilité des commissions scolaires

18.1 Le Conseil privilégie nettement le principe de la responsabilité administrative des commissions scolaires, mis de l'avant dans la première hypothèse. Les commissions scolaires constituent en effet des gouvernements locaux à la fois comptables de leurs actes auprès de leur population et susceptibles d'adapter les ressources aux besoins de leur milieu.

18.2 Selon le concept même de gouvernement qui leur est attribué, les commissions scolaires doivent avoir autorité sur une source autonome de revenus qu'elles déterminent d'après leurs besoins particuliers qui échappent à la normalisation. C'est un principe défendu jusqu'ici par tout gouvernement de quelque niveau qu'il soit et reconnu dans le *Livre vert* (4 137). Cette possibilité de revenu autonome des commissions scolaires ne peut dépasser certaines limites au-delà desquelles surgirait à nouveau le problème de la répartition équitable des ressources entre les régions. Enfin, la décentralisation administrative est toujours apparue au Conseil comme une condition d'une véritable décentralisation pédagogique, elle-même garante d'une action éducative plus vivante, créatrice et adaptée.

Responsabilités du Ministère

18.3 La recherche de tout nouveau mode de financement des services scolaires, dans le partage le plus équitable des ressources entre les régions, relève vraiment de l'autorité du ministère de l'Éducation, non sans concertation avec les commissions scolaires. À cet égard, la nouvelle formule présentée dans le *Livre vert* témoigne à la fois de ce souci d'une juste répartition des ressources et du respect de l'autonomie locale.

18.4 Le Conseil toutefois n'est pas d'accord avec une politique de contrôle gouvernemental systématique et sophistiqué de la gestion des commissions scolaires. Ce serait reprendre d'une main l'autonomie accordée de l'autre aux instances locales. Devons-nous le rappeler? Les commissaires, élus démocratiquement, répondent de leur administration à leur population locale. Si l'on considère que près de 80% des budgets de l'éducation sont régis par des dispositions qui échappent à toute décision locale (4 8-9), il devient encore plus évident que la marge de manoeuvre toute mince laissée aux commissions scolaires ne justifie pas des contrôles gouvernementaux coûteux, qu'ils soient a priori ou a posteriori (4 41, 4 134-136). Le ministère de l'Éducation, dès lors, doit axer son action bien plus sur l'aide technique aux commissions scolaires que sur leur contrôle. S'il avisait de déconcentrer ses pouvoirs par la voie des directions générales, il faudrait que leur action auprès des commissions scolaires emprunte la même orientation d'aide plutôt que de contrôle. Divers modèles de gestion pourraient être disponibles, sans que le ministère en impose un en particulier. Dans le domaine administratif, ces dernières années, se sont développées des méthodes sophistiquées; on tente de les appliquer à des domaines, comme l'éducation, où la corrélation entre la réalisation des objectifs et l'attribution des ressources demeure difficile à établir. On est actuellement à la recherche de critères pour juger de l'«accountability» des ressources consacrées à l'éducation.

18.5 Le ministère de l'Éducation peut se donner divers moyens d'évaluer la qualité de l'enseignement dispensé dans les commissions scolaires. Les comparaisons sont délicates à faire. C'est dans des cas patents d'administration irresponsable grave ou d'incapacité reconnue d'assurer le fonctionnement normal des établissements que le Ministère pourrait intervenir directement.

Intégration des commissions scolaires

18.6 La généralisation de «commissions scolaires intégrées» est une opération délicate qui aura meilleure chance de succès si elle se réalise progressivement avec le consentement et la collaboration des commissions scolaires en cause (4 48-51, 4 138). Cette intégration ne devrait pas entraîner un nombre trop considérable de commissions scolaires, plus petites et vulnérables que les régionales actuelles, moins à même d'assurer des services aussi diversifiés. Les administrations locales, pour plusieurs, viennent à peine de se remettre des chambardements provoqués par la Loi 27. Il serait prématuré d'imposer de nouveaux regroupements en consacrant les meilleures énergies à la résolution de problèmes administratifs plutôt qu'au développement de l'éducation même. Le *Livre vert* reconnaît cette difficulté (4 52). De plus, les rapports plus étroits qu'il souhaite entre commissions scolaires locales et régionales (4 53) sont encore à réaliser dans maints milieux.

18.7 Il faut surtout souhaiter la collaboration entre commissions scolaires: par exemple, la mise en commun de services éducatifs de manière à assurer une plus grande continuité pédagogique de l'école primaire à l'école secondaire polyvalente; la création d'une banque de données sur le marché du travail d'une région; le partage de services de consultation et d'orientation personnelle. Rien n'empêche que cette collaboration s'étende plus loin aux collèges et aux centres universitaires. Lors de visites dans divers milieux, le Conseil a reconnu bien des attentes à cet égard. Des expériences déjà réussissent: il n'est pas nécessaire d'attendre des changements administratifs d'envergure pour atteindre un tel objectif qui est en quelque sorte un des principaux motifs de l'intégration.

Autonomie de l'école

18.8 Conformément à l'orientation d'une décentralisation qui favorise davantage l'activité éducative même des enseignants et des élèves, le Conseil est d'accord avec le *Livre vert* quand il reconnaît pour l'école l'importance d'affirmer son autonomie (4 76-84). Celle-ci sans doute doit être située par rapport aux responsabilités attribuées par ailleurs aux commissions scolaires: il n'est pas nécessaire de reprendre tous les arguments du *Livre vert* à l'encontre d'une décentralisation excessive qui annulerait le palier intermédiaire des commissions scolaires.

18.9 Les écoles jouissent déjà d'une certaine autonomie qu'il s'agit d'amplifier et d'exploiter selon l'idée même du projet éducatif: dans le domaine pédagogique, dans le choix des activités scolaires et parascolaires, dans les modalités d'application des programmes, dans le choix des procédés d'enseignement, dans l'organisation de la vie interne de l'école. Une telle autonomie pédagogique ne va pas sans une contrepartie administrative dans l'application de certains postes budgétaires selon les priorités de l'école. Il est plus difficile, sinon impossible actuellement, de rendre l'école responsable de la sélection du personnel et de l'admission des élèves (4 142): pour ce qui est du personnel, des positions des conventions collectives seraient certes à réviser; pour ce qui est des élèves, serait mis en cause le principe de l'accessibilité de l'école publique.

Concertation des services publics

18.10 Le Conseil n'a pas actuellement tous les éléments d'information qui lui permettraient de se prononcer sur la création d'organismes locaux et régionaux responsables de plusieurs services d'éducation, de santé, de loisirs, etc. (4 71-73, 4 145). L'hypothèse suscite dans les milieux d'éducation de vives inquiétudes: l'éducation ne risquerait-elle pas d'être placée sous la domination d'autres services bien éloignés de ses traits propres? Le besoin est toutefois de plus en plus ressenti de conjuguer les efforts et de mettre en commun les ressources matérielles et humaines d'une municipi-

palité ou d'une région. À cette fin, le Gouvernement devrait inciter les organismes des régions — conseils municipaux, commissions scolaires, conseils régionaux de la culture et du développement, collèges, centres locaux de services communautaires — à créer des tables de concertation qui les réunissent régulièrement pour le développement d'une prise en charge commune des besoins et des ressources de leurs milieux.

LA PARTICIPATION DES PARENTS

19. La participation des parents à la formation de leurs enfants en milieu scolaire doit être définie en rapport avec l'action des autres groupes.

19.1 Tant que l'on conviendra de la nécessité de gouvernements locaux comme les commissions scolaires pour assurer la qualité des services éducatifs fournis en milieu scolaire, il nous apparaît difficile d'imaginer, au niveau de l'école, une sorte de conseil d'administration muni d'une autonomie juridique et administrative. Au moment où le *Livre vert* reconnaît «l'autorité essentielle du principal» (4 127), il n'est pas suffisamment explicite sur la nature du «conseil d'école ou conseil d'orientation» qu'il propose (4 128, 4 153-154), surtout qu'il le voit décisionnel dans «certains cas précis» qu'il n'identifie pas davantage. Les enseignants accepteront-ils de se voir imposer des plans d'étude ou des procédés d'enseignement? Les parents peuvent-ils partager avec d'autres agents la décision de déterminer la nature de l'enseignement moral et religieux dispensé à leurs enfants? Le principal doit-il répondre de sa direction à d'autres autorités que celle de la commission scolaire? Une saine participation repose davantage, au niveau décisionnel, sur un partage net des responsabilités entre les divers agents, selon leur compétence respective, comme le reconnaît le *Livre vert* (4 107). Bien sûr, certains milieux plus que d'autres semblent prêts à accorder aux parents un pouvoir décisionnel en des points précis; mais il serait imprudent d'instituer ce mode de participation par législation. C'est une évolution à poursuivre, en évitant de brûler les étapes.

Droit à la consultation

19.2 Un comité ou conseil d'école consultatif rencontrera moins d'écueils. Il favorisera le dialogue et la concertation entre les divers agents de l'éducation qui profiteront ainsi d'un éclairage réciproque. Les parents tiennent avant tout, semble-t-il, à être consultés par la voie d'un comité qui leur appartienne et que ne saurait remplacer un conseil d'orientation formé des divers agents de l'éducation, même s'ils en voient l'utilité. Les parents veulent avoir leur mot à dire sur tout ce qui donne à l'école sa vie propre: type de discipline, choix des manuels et des méthodes d'enseignement, choix des activités parascolaires, choix des options au secondaire, coordination des services d'animation et de consultation. La proposition de rendre la consultation obligatoire sur des points déterminés (4 154) est très positive en autant qu'elle n'incite pas les milieux à limiter pour autant la consultation. Les parents veulent pouvoir faire des suggestions sur tout ce qui les préoccupe dans l'éducation de leurs enfants.

19.3 Il apparaît assez clair que les parents, distinguent nettement, à juste titre, consultation et pouvoir décisionnel. Même si plusieurs comités de parents suggèrent diverses façons d'assurer une meilleure représentation des parents dans les conseils de commissaires, ils ne tiennent pas à s'approprier l'autorité administrative qu'ils reconnaissent aux commissions scolaires.

Droit à l'information

19.4 Une information ample et soutenue sur l'école, ses orientations et ses activités, s'impose comme un autre préalable à toute participation accrue des parents à la vie scolaire, comme le reconnaît le *Livre vert* (1 3, 2 78, 2 84, 4 108); encore faut-il préciser les «liens fonctionnels entre la famille et l'école» (2 63). Pour satisfaire aux besoins d'information sur l'organisation scolaire ou sur les activités pédagogiques, l'école ferait bien de favoriser les contacts entre les parents, les enseignants et la direction. Sur des questions relatives au progrès de chaque enfant en particulier, l'école devrait également favoriser ces contacts.

19.5 L'information relève des comités d'école et des comités de parents quand elle porte sur les activités mêmes de ces comités. Des ressources doivent leur être consenties pour ce faire.

20. L'évolution de la participation des parents s'appuie sur des acquis réels et souvent irréversibles que reconnaît le *Livre vert*.

Difficultés de la participation collective

20.1 Le *Livre vert* fait écho aux nombreuses difficultés mentionnées par les parents: leur travail porte souvent sur des questions mineures ou donne trop peu de résultats (1 71-72, 4 105); les milieux scolaires manquent d'ouverture, démontrent même parfois de l'hostilité (2 3, 3 28, 4 105, 4 86); les parents manquent de disponibilité (4 98). Le *Livre vert* est réaliste quand il affirme: il restera toujours des parents «qui se perçoivent avant tout comme des «clients» dont l'intérêt principal est de nature individuelle et porte sur l'évolution de leur propre enfant» (4 99); d'où le besoin de répondre «à l'attente des familles qui désirent avant tout suivre le progrès et les difficultés de leurs propres enfants» (4 101). Ce diagnostic serait plus sûr et plus explicite s'il provenait d'une évaluation rigoureuse de l'évolution des comités d'école et des comités de parents ces dernières années. Mais il ne semble pas moins correspondre à une réalité tous les jours observable dans bien des secteurs d'activités.

Évolution à poursuivre

20.2 Les réalisations sont sans doute de valeur inégale d'un milieu à un autre mais elles ont eu certes pour effet d'engager un nombre de plus en plus grand de parents dans une action concertée et structurée.

«L'enchaînement d'expériences successives de plus en plus complexes a cependant permis aux parents, en quelques années, d'inventer une sorte de «pédagogie de la participation» qui a accru graduellement leur capacité de participation aux décisions scolaires à titre consultatif» (4 97).

Le *Livre vert* distingue deux formes de participation à l'activité institutionnelle: une participation à l'activité quotidienne de l'école et une participation consultative aux décisions (4 97). Dans le secteur protestant, la participation des parents à la vie scolaire est tributaire d'une plus longue tradition qui fournit nombre d'expériences intéressantes d'une participation souvent informelle, spontanée et très liée aux activités scolaires menées à l'intérieur de la classe.

Révision souhaitée

20.3 Les efforts accomplis en maints endroits, lors des derniers conflits de travail, pour s'assurer l'appui des comités d'école et des comités de parents sont significatifs d'une force peu facile à définir mais non moins réelle, consolidée dans une structure de participation bien articulée depuis l'établissement d'une fédération provinciale en 1975. Il devient dès lors possible pour les parents de se prendre en main aux divers paliers du système scolaire — établissement, région et province —, de se donner des mécanismes propres à assurer l'animation, l'information et la coordination des comités formés à travers le Québec. Le *Livre vert* rappelle que, depuis 1972, aucune révision n'a été faite de la Loi, des règlements et du guide de participation, «en dépit des demandes répétées des parents» (4 95). Cette révision est devenue nécessaire avec la participation des agents de l'éducation. Elle ne devra pas changer nécessairement les structures en place, ni verser dans le légalisme en définissant un cadre d'organisation trop rigide. Elle portera sur certaines modalités de fonctionnement des comités et sur une meilleure définition de leurs responsabilités et de leurs relations avec les autres groupes participant à la chose scolaire, comme le Conseil le souhaitait dans son avis de 1972 sur la réglementation en préparation à ce sujet.

20.4 Une équipe de recherche du Conseil, comme on l'a indiqué dans l'introduction, s'interroge actuellement sur les causes profondes des difficultés éprouvées en certains endroits pour intéresser les parents aux mécanismes actuels de par-

ticipation, comités d'école et comités de parents. La faible participation des parents aux activités proposées par leurs comités ou même à l'élection de leurs représentants rejoint le phénomène constaté assez généralement dans les organismes volontaires; ceux-ci ne sont pas pour autant remis en cause. En dépit de tous les efforts pour accroître la participation, certains facteurs demeurent plus déterminants: situation de crise où s'affrontent des idéologies, menace à l'intérêt personnel. La participation collective des parents à la vie scolaire ne demeure pas moins souhaitable pour mieux assurer la conjugaison des efforts éducatifs de l'école et la famille. Il faut persévérer dans la recherche des moyens de la promouvoir. La participation présente d'ailleurs en soi une valeur pédagogique indéniable.

20.5 Enfin, il ne paraît pas souhaitable que des parents soient habituellement invités aux journées pédagogiques consacrées aux préoccupations professionnelles des enseignants et du personnel non enseignant. Par contre, il convient d'encourager la participation des parents à l'orientation, à la planification et à l'évaluation de la vie de l'école.

20.6 La législation actuelle pourrait être modifiée sans longs délais pour assurer un meilleur fonctionnement des comités d'école: par exemple, élection des membres pour deux ans et renouvellement annuel de la moitié d'entre eux; précision des modalités et de la date de l'élection; précision encore des procédures de mise en candidature.

20.7 Cette nouvelle législation devrait établir des règles à l'intention des directions d'écoles pour la communication aux parents des informations pertinentes sur les programmes, sur les plans d'étude, sur les modes d'évaluation, sur le cheminement de leurs enfants durant l'année scolaire.

21. Offrir aux parents des instruments appropriés et des ressources suffisantes se révèle prioritaire pour leur participation à la vie scolaire.

Guide de participation

21.1 Le concept même de participation porte en soi des ambiguïtés, source d'illusions, de frustrations,

de malentendus. Dans une analyse de la situation de «l'atelier pédagogique» en 1970, le Conseil voyait dans ces ambiguïtés l'une des causes du succès mitigé de la participation¹. Dans son rapport annuel 1964-1965 consacré à ce sujet, prenant pour acquis que l'information est un préalable à la participation, le Conseil distinguait trois phases du processus de participation:

- 1) la préparation de la décision par les consultations et les échanges d'opinions;
- 2) la prise de décision;
- 3) l'exécution.

Le Conseil fournissait plusieurs exemples illustrant que les personnes ou groupes intéressés sont appelés à jouer des rôles différents selon leur compétence. Un guide de participation révisé devrait, en plus de suggérer diverses activités, mieux cerner le sens que doit prendre la participation et la mieux situer dans notre contexte scolaire. Il pourrait être à la source d'une information et d'une animation qui suppléeraient ainsi au manque inévitable de continuité dans la composition des comités d'école et des comités de parents.

Ressources humaines et matérielles

21.2 Là où les commissions scolaires peuvent se permettre l'engagement d'un agent de liaison qui dispense aux comités toute l'information requise sur les politiques pédagogiques et sur les activités des établissements, la participation se révèle d'autant plus positive. Elle conduit à une collaboration plus active et plus étroite de part et d'autre.

21.3 Il y a lieu d'indemniser les parents de certains frais encourus par leur présence à des réunions de comités d'école et de comités de parents, particulièrement dans des régions où ils doivent franchir de longues distances. On devrait aussi chercher les moyens de faciliter la présence de parents moins disponibles à cause de leur éloignement des questions scolaires.

21.4 Les comités de parents et les comités d'école doivent disposer de moyens matériels suffisants pour se donner des modes de fonctionnement efficaces et pour s'assurer communications et contacts avec les parents qu'ils représentent. Généralement,

1. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, «L'atelier pédagogique», dans *Rapport annuel 1969-1970*, pp. 171-183.

les commissions scolaires veillent à les munir de ressources minima. En définitive, les parents constitueront des groupes bien structurés si leur participation doit être viable et efficace.

RÉSUMÉ

18. Le Conseil favorise la décentralisation administrative et pédagogique vers les commissions scolaires. Il se prononce contre une politique de contrôle gouvernemental systématique de la gestion des commissions scolaires. Il appuie l'hypothèse d'une source de revenus autonome.

L'établissement de commissions scolaires intégrées doit se faire de manière progressive avec le consentement et la collaboration des parties en cause. Il importe d'instaurer sans délai une plus grande concertation des services éducatifs entre les établissements scolaires. La concertation se révèle nécessaire également entre les divers services publics d'une région pour une utilisation plus rationnelle des ressources disponibles. L'école doit jouir d'une autonomie pédagogique suffisante assortie de l'autonomie administrative correspondante.

19. La participation, au plan décisionnel, doit reposer fondamentalement sur un partage des responsabilités selon la compétence respective des divers agents de l'éducation.

20. L'évolution de la participation des parents doit prendre appui sur des acquis réels, dont une structure bien articulée et consolidée depuis la création d'une fédération provinciale des comités de parents. La révision attendue de la réglementation et de la législation doit viser à améliorer le fonctionnement des comités d'école et des comités de parents, et à assurer à l'ensemble des parents l'information relative aux programmes et aux plans d'étude, à l'évaluation, au cheminement scolaire de leurs enfants.

21. La participation collective des parents requiert le support de ressources humaines et matérielles. La publication d'un guide révisé de participation, le recours à des agents de liaison dans les commissions scolaires, la mise à la disposition des parents de facilités matérielles en sont des éléments importants.

Chapitre IV: LE PROJET ÉDUCATIF

22. Il faut souhaiter que la consultation sur le *Livre vert* permettra de dégager un concept de projet éducatif d'école plus limpide et mieux situé dans l'ensemble du système scolaire.

Nature du projet éducatif

22.1 L'idée du projet éducatif s'impose comme le fondement même d'une véritable décentralisation scolaire, conformément à une conception organique de l'enseignement¹. Par cette idée est recherché un système scolaire plus attentif aux besoins de chaque région, de chaque quartier, de chaque paroisse dans la confiance à l'initiative et aux ressources des communautés locales. Dans une perspective d'éducation permanente, le projet éducatif affirme la liberté d'action de l'école et déploie sa mission éducative à l'égard de toute la communauté.

22.2 Le projet éducatif embrasse un grand nombre d'éléments, selon les consensus établis dans l'école, par exemple, sur les objectifs propres de l'établissement, sur l'orientation des activités éducatives, sur la conception des activités para-pédagogiques, sur la mise en commun de ressources humaines et matérielles du milieu au bénéfice des activités scolaires et para-scolaires.

Place du projet éducatif

22.3 Des conditions préalables entourent la naissance d'un projet éducatif, comme le souci de donner réponse aux besoins réels d'une collectivité (5 25), une large participation des personnes concernées (5 9), le dégagement d'un consensus (p. 145), la précision de la démarche d'élaboration et d'exécution (5 25-30) en conformité des rôles et des limites d'intervention des éducateurs concernés (5 16, 5 29), la cohérence du projet avec le système scolaire.

22.4 Le projet éducatif implique une liberté de gestion telle qu'il suppose une certaine décentralisation jusqu'à l'école des pouvoirs de décision aux plans pédagogique et budgétaire comme on l'a déjà précisé. Sous le régime de gestion suggéré dans la première hypothèse du *Livre vert* (4 23-53), la commission scolaire pourrait appuyer le projet éducatif d'une école

en libérant à son intention des crédits, accompagnés de moyens de gestion et de critères d'analyse institutionnelle. Il presse de définir ce qu'entend le Ministère par un «certain nombre de pouvoirs sur le personnel, sur l'organisation pédagogique ainsi que sur les ressources matérielles et financières (5 29)» dont devrait jouir l'école pour la réalisation de son projet éducatif.

Évaluation du projet éducatif

22.5 C'est le groupe responsable de l'élaboration et de la réalisation du projet éducatif qui doit l'évaluer. L'analyse des résultats auprès des usagers servirait à montrer leur satisfaction ou leur insatisfaction à l'égard du projet éducatif réalisé, selon son degré de conformité à leurs attentes. La commission scolaire serait informée des conclusions et des leçons tirées pour l'élaboration du nouveau projet éducatif de l'école. Le rôle de la commission scolaire est de fournir des instruments d'auto-évaluation de l'école, ce qui n'exclut pas son droit de regard et d'évaluation.

22.6 Au secondaire, les élèves devraient avoir la possibilité de témoigner de la qualité des services éducatifs qu'ils reçoivent. Au primaire, divers moyens pourraient être pris par l'équipe-école pour connaître la réaction des élèves au régime scolaire.

23. Le projet éducatif de chaque école doit poursuivre des objectifs de formation qui sont en continuité avec les objectifs communs à toutes les écoles.

23.1 Même en admettant que «l'école se situe inévitablement au coeur des grands débats de l'heure . . .», qu'elle a toujours «un aspect politique et social . . .», que chaque groupe «cherchera à se l'approprier . . .» (199), il faut réaffirmer la primauté de l'élève et éviter que certains débats nécessaires paralysent l'action éducative. D'où notre souci, marqué dans le chapitre précédent, d'identifier une structure de gestion et de participation qui favorise dans l'école non la confrontation ou la lutte entre les divers agents de l'éducation, mais leur collaboration dans la complémentarité de compétences différentes. Dans son avis de l'an dernier sur les conflits de travail en milieu scolaire, le Conseil développe longement cette orientation¹.

1. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *L'activité éducative, Rapport 1969-1970*, Québec 1971, pp. 3-75.

1. «Assainir les relations de travail» dans *L'état et les besoins de l'éducation. Rapport 1976-1977*, Québec 1978, pp. 15-42.

23.2 Les finalités de l'éducation et les objectifs généraux de l'école doivent être préalablement définis pour l'ensemble du système scolaire. Dès lors, le projet de l'école ne peut se désolidariser de valeurs fondamentales qui inspirent ces finalités et qui prennent racine dans nos traditions socio-culturelles; il ne peut s'inscrire en discontinuité des «objectifs définis aux niveaux national et régional» (5 16). C'est dans une telle limite que l'école peut et doit afficher «ses couleurs», définir des «objectifs spécifiques», ses «projets de développement», son «cadre pédagogique», ses «règlements», etc. (5 8, 5 18, 5 39-40). Le but est de «rendre l'école meilleure» en l'enracinant «plus profondément dans les valeurs de son milieu» (5 12).

23.3 Enfin, il nous semble opportun d'insister pour affirmer que l'efficacité d'une école, conçue d'abord et avant tout pour la libération de l'esprit de celui qui apprend à apprendre, repose fondamentalement sur la collaboration et sur la complémentarité des compétences, non sur la rivalité d'adultes qui transportent dans l'école leurs problèmes d'adultes.

RÉSUMÉ

22. Le projet éducatif gagnera à être plus explicite et mieux situé dans l'ensemble du système scolaire. Il embrasse nécessairement nombre d'éléments: par exemple, les objectifs propres d'un établissement, l'orientation de ses activités pédagogiques et para-pédagogiques, la mise en commun de ressources humaines et matérielles du milieu.

Les pouvoirs attribués aux artisans d'un projet éducatif devront être ajustés aux pouvoirs mêmes des commissions scolaires. Le concept du projet éducatif implique l'idée d'évaluation assumée par l'ensemble des agents: administrateurs, personnel enseignant et non-enseignant, parents, élèves.

23. Un projet éducatif ne saurait se désolidariser des finalités et des objectifs généraux définis pour l'ensemble du projet scolaire et verra plutôt à les prolonger en les particularisant dans son milieu.

ANNEXE

ADOPTION DE L'AVIS

Le présent avis a été adopté à l'unanimité des membres présents, moins une abstention.

Les membres suivants ont toutefois tenu à exprimer leur réserve ou leur dissidence sur certains paragraphes du présent texte.

Mme Hélène Pelletier-Baillargeon

Concernant le point 12 sur l'enseignement professionnel court. Le texte, par son style, laisse entendre qu'idéalement, ce secteur devrait disparaître et que, s'il faut le maintenir, on doit, en tous cas tâcher de réduire sa clientèle au minimum. Je crois que l'enseignement professionnel est plus qu'un «mal nécessaire». Il n'existe pas seulement comme une panacée pour les «allégés» mais aussi pour une clientèle positive, douée mais allergique à l'apprentissage scolaire traditionnel et qui bouillonne souvent, par exemple, d'énergie physique. Ce n'est pas en tâchant d'escamoter cette réalité qu'on démocratisera vraiment l'enseignement, non plus qu'en introduisant plus de travaux manuels ou de technologie au programme du secteur général sous prétexte d'y attirer cette clientèle de l'enseignement professionnel. Cette même clientèle a le droit d'exister avec ses attentes propres qu'il faut reconnaître autrement «qu'à regret» et il faut cesser de vouloir à tout prix mêler toutes les clientèles du Secondaire sous prétexte d'égalité des chances. Être différents ne veut pas dire être inégaux et les jeunes sont les premiers à le reconnaître: nous projetons beaucoup de nos complexes d'adultes surscolarisés sur les jeunes de l'enseignement professionnel court et sur leurs enseignants.

Le texte de l'avis, dans son désir de sauvegarder l'autonomie des milieux quant à l'évaluation, aux programmes, aux grilles-horaires, etc... se montre excessivement méfiant envers le rôle du Ministère et à presque toute forme d'intervention possible de sa part. Or je vois mal comment l'on peut poursuivre l'objectif de l'égalité des chances entre les enfants sans poursuivre aussi l'égalité des chances entre les milieux et les régions. Et c'est

le rôle premier d'un ministère de l'Éducation que d'assurer des standards de contenus et de qualité à peu près égaux à travers tout le Québec; sinon son rôle se borne à financer des systèmes locaux. On peut favoriser des «couleurs» individuelles, des itinéraires pédagogiques adaptés aux milieux, des projets éducatifs variés, mais on ne saurait renoncer aux standards de qualité collectifs. À cet égard, l'inflation des termes «d'auto-développement» et «d'auto-évaluation» dans le texte du projet d'avis ne me semble pas suffisamment contrebalancée par l'affirmation des compétences propres à l'État en tant que fiduciaire des arguments des parents contribuables dans un système d'éducation public. Pour bien «s'auto-évaluer» il n'est pas toujours mauvais d'être amené à se comparer aux autres.

Ma troisième réserve et la plus importante est générale et concerne la nature et le style d'avis que le Conseil a choisi de donner au Ministre et de proposer à la population. Compte tenu de la vaste consultation publique à laquelle le *Livre vert* a donné lieu et des centaines de mémoires soumis, j'aurais jugé plus utile qu'au lieu de commenter paragraphe par paragraphe le L.V. en y soustrayant ou en ajoutant ici et là une nuance ou un grain de sel appelé peut-être à se perdre dans la masse des millions de commentaires colligés au cours de la consultation, le Conseil choisisse deux ou trois angles d'attaque prioritaires et très précis et y investisse toutes ses énergies et sa capacité de réflexion, compte tenu des ressources concrètes des membres qui le composent. En voulant absolument parler de tout, il arrive qu'on ne parle pertinemment de rien en particulier: c'est le risque que comporte le présent avis.

Mme Lucille Bérubé

Tout en étant d'accord avec l'ensemble de l'avis, je suis dissidente concernant le paragraphe 21.2 relatif aux agents de liaison dans des commissions scolaires alors que je demande que là où il y

a des ressources financières disponibles, elles soient mises à la disposition des comités d'école et des comités de parents de façon à assurer leur autonomie de fonctionnement.

Mme Constance Middleton-Hope

Ma réserve porte sur le fait qu'à travers les propos tenus sur le *Livre vert*, et cela est confirmé dans le présent avis comme dans le document du Ministère, on ne se préoccupe aucunement des effets des divers changements proposés sur les fonctions des administrateurs scolaires. Dans notre époque de participation, ce sont les administrateurs scolaires qui se voient tenus de réaliser à tout prix dans leurs milieux respectifs la concertation entre les divers agents de l'éducation afin d'assurer le succès de toute politique nouvelle. Et on ne leur reconnaît pas toujours les pouvoirs nécessaires à l'exercice d'une tâche sans cesse plus lourde et plus complexe. Cela ajoute à une difficulté première, inhérente au plan de carrière des administrateurs scolaires qui est source d'insatisfaction.

Mme Jeanne L. Lafrenière

Ma réserve porte d'abord sur la recommandation de faire disparaître le professionnel court. Tout en comprenant le désir de fournir aux élèves de ce secteur la meilleure formation générale possible, je ne vois pas très bien comment on pourra parvenir à intéresser à des matières académiques des élèves qui sont motivés à l'apprentissage de la technique et au développement d'habiletés manuelles. Concernant l'ensemble du secteur professionnel, il se révélera très difficile de reporter à la fin du secondaire la spécialisation dans un métier ou une famille de métiers, même si la «concentration progressive» veut faciliter aux élèves attirés par le «professionnel» la poursuite d'une formation plus générale. Je crois qu'il est possible de fournir un enseignement diversifié dans ses programmes et ses approches pédagogiques, selon les intérêts des élèves, tout en veillant à ne pas leur dispenser une formation à rabais.

M. John C.T. Johnson

Ma réserve porte sur l'affirmation que les conventions collectives font peser des contraintes sur la tâche des enseignants et qu'elles sont ainsi pour eux

source de difficultés (cf. par. 5.3). Je crois plutôt que ce sont les administrations scolaires qui faussent l'application de certaines clauses de ces conventions.

M. Marcel Pépin

Mes réserves portent sur les paragraphes suivants:

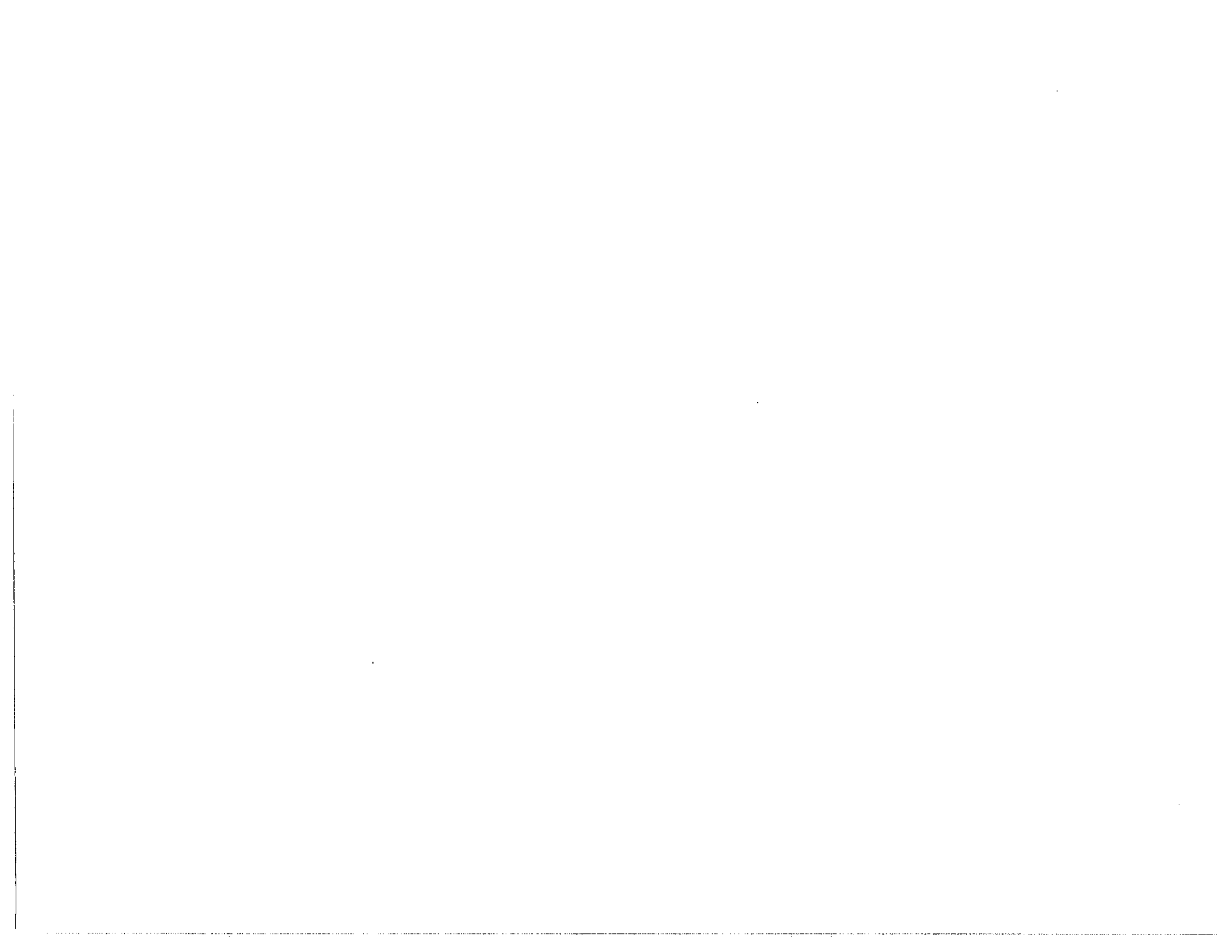
- a) le paragraphe 0.1: j'aurais souhaité que le Conseil exprime son regret de ne pouvoir trouver dans le *Livre vert* une terminologie suffisamment accessible à la population;
- b) le paragraphe 2.4 là où il demande de «se conformer aux politiques définies par l'État»;
- c) le paragraphe 5.3 là où on indique comme difficulté des enseignants, dans leur tâche, les «contraintes des conventions collectives», ce qui m'apparaît comme une affirmation lourde d'implications et non démontrée;
- d) le paragraphe 18.2 qui affirme le besoin pour les commissions scolaires d'une source de revenus locale comme garantie de leur autonomie;
- e) le paragraphe 21.2 relatif aux «agents de liaison» dans des commissions scolaires alors qu'il faut préconiser davantage la mise à la disposition des comités de parents des ressources qui leur assurent une autonomie de fonctionnement.

M. Paul Tremblay

Ma réserve porte sur la position que prend cet avis concernant l'enseignement professionnel, court et long, au niveau secondaire (paragraphes no 12 à 12.6). J'appuie l'idée que l'école secondaire doit être axée sur la formation dite fondamentale et j'accepte plusieurs des correctifs proposés: choix moins précoce des options, initiation technologique pour tous les élèves, meilleure orientation scolaire, etc. Mais cette position devient à mon sens unilatérale et peu réaliste lorsqu'elle parle du professionnel court comme d'une concession provisoire et propose de reporter en Secondaire VI la spécialisation professionnelle.

Je relève seulement deux motifs qui m'incitent à penser autrement. 1) Plusieurs jeunes de Secondaire III et IV se montrent vite lassés d'une école polyvalente touche-à-tout. Ils ont le goût de s'appliquer à l'apprentissage sérieux d'une famille de métiers, voire d'un métier. Ce centre d'intérêt, ce

goût d'une technique à maîtriser, ce premier attrait pour «le bel ouvrage» devient le filon qui leur permet de ressaisir les objectifs de leur formation générale. 2) La position exprimée accrédite trop facilement le soupçon qui pèse sur l'enseignement professionnel. Ceux qui savent s'affligent parfois indûment au sujet de ceux qui font. «J'aime mon métier» disent bien des jeunes du cours professionnel, qui ne se sentent pas du tout infériorisés et qui se reconnaissent mal dans certaines vues idéologiques à la mode qui les déclarent universellement malheureux. Bref, j'estime qu'il faut reconnaître ouvertement la différence «professionnelle» à l'école secondaire et résister à la séduction de la solution globale.



**CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION
MEMBRES**

Jean-M. BEAUCHEMIN

Président du Conseil supérieur de l'éducation

Sylvester WHITE

Vice-président du Conseil supérieur de l'éducation

Hélène PELLETIER-BAILLARGEON

Écrivain et journaliste

Alexandre BEAULIEU

Président de la Firme Alexandre Beaulieu Inc.

Lucille BÉRUBÉ

Secrétaire générale, Fédération des Comités de parents de la Province de Québec

Bernard BONIN

Sous-ministre adjoint, ministère des Affaires intergouvernementales

Linus CASSIDY

Assistant Director General and Director of English, Commission scolaire Baldwin-Cartier

E. George COCHRANE

Assistant Director Curriculum, Protestant Sschool Board of Greater Montreal

Gaétan DAOUST

Professeur, Université de Montréal

Paul-Émile GINGRAS

Directeur du service d'étude et de recherche, Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation

John C.T. JOHNSON

Enseignant, Châteauguay Valley Regional High School

Jeanne L. LAFRENIÈRE

Commissaire; membre du bureau de direction de la FCSQ

Jacques LEMAIRE

Étudiant

Arthur LERMER

Professeur, Département d'économique, Université Concordia

Jules LORD

Coordonnateur des services aux étudiants, Commission scolaire Abitibi

Azilda MARCHAND

Animatrice sociale
Membre de l'AFEAS

Jacques MATHIEU

Directeur du perfectionnement, École nationale d'administration publique

Constance MIDDLETON-HOPE

Secrétaire générale, Commission scolaire régionale Lakeshore

Jean-Guy NADEAU

Prêtre
Professeur de littérature, Université du Québec à Rimouski

Marcel PÉPIN

Conseiller spécial, Confédération des syndicats nationaux

Francis W. SLINGERLAND

Professeur, Université Laval
(Président du Comité protestant)

Paul TREMBLAY

Prêtre
(Président du Comité catholique)

Jacques VILLENEUVE

Vice-président exécutif, Société générale de financement du Québec



