



CONSEIL SUPÉRIEUR
DE L'ÉDUCATION

LE PROJET DE RÉGIME PÉDAGOGIQUE DU PRÉSCOLAIRE, DU PRIMAIRE ET DU SECONDAIRE

Quelques choix cruciaux

AVIS AU MINISTRE DE L'ÉDUCATION

Février 2000

Québec 



CONSEIL SUPÉRIEUR
DE L'ÉDUCATION

LE PROJET DE RÉGIME
PÉDAGOGIQUE DU PRÉSCOLAIRE,
DU PRIMAIRE ET DU SECONDAIRE

Quelques choix cruciaux

AVIS AU MINISTRE DE L'ÉDUCATION

Février 2000

Rédaction : Arthur Marsolais

Soutien : Jacqueline Giroux au secrétariat,
Michelle Caron à l'édition,
Bernard Audet à la révision linguistique.

Avis adopté à la 484^e réunion
du Conseil supérieur de l'éducation,
le 20 janvier 2000.

ISBN : 2-550-35560-1

Dépôt légal : Bibliothèque nationale du Québec, 2000

Table des matières

PRÉSENTATION.....	5	CHAPITRE 3	19
CHAPITRE 1		L'ACTION GOUVERNEMENTALE EN	
REFORMULATIONS AMÉLIORÉES,		MATIÈRE D'ÉDUCATION COMME	
REFORMULATIONS SOUHAITABLES	7	CONTEXTE DU RÉGIME	
CHAPITRE 2		PÉDAGOGIQUE.....	19
QUELQUES PLAIDOYERS RÉITÉRÉS.....	11	3.1 La revalorisation de la dynamique	
2.1 Augmenter et enrichir le temps		locale	19
d'activités d'apprentissage au primaire..	11	3.2 L'éducation comme réponse à des	
2.2 Éviter une pédagogie de rattrapage en		problèmes	20
français au début du secondaire	12	3.3 La recherche et l'aide du Ministère au	
2.3 Améliorer la sanction des études	13	réseau	21
2.3.1 <i>Rappel d'une genèse mal</i>		ANNEXE	23
<i>synchronisée.....</i>	13		
2.3.2 <i>Le pour et le contre de la</i>			
<i>proposition actuelle.....</i>	15		
2.4 La valeur et l'ampleur des cours			
optionnels de deuxième cycle			
secondaire	17		

Présentation

L'examen des régimes pédagogiques, au fil de leurs modifications successives, fait partie des devoirs statutaires du Conseil supérieur de l'éducation. Dans le sillage de l'énoncé de politique *L'école, tout un programme*, une première demande d'avis adressée au Conseil par la ministre de l'Éducation, Mme Pauline Marois, en octobre 1998 a donné lieu, dès janvier 1999, à l'adoption d'un avis intitulé *Les enjeux majeurs des programmes d'études et des régimes pédagogiques*.

Par la suite, un projet de régime pédagogique légèrement amendé a fait l'objet de consultations diverses en milieu scolaire à partir d'avril 1999. Enfin, en décembre 1999, un texte encore un peu modifié devient disponible, et fait l'objet d'une demande d'avis de la part du ministre de l'Éducation, M. François Legault.

Ces étapes chronologiques dépendent en grande partie d'une modification du calendrier d'implantation d'un curriculum profondément remanié. En effet, contrairement aux suggestions contenues dans le rapport de 1997 intitulé *Réaffirmer l'école*, on n'a pas mis en œuvre la réforme du curriculum dans

les écoles et les classes dès septembre 1999. De ce fait, dans le calendrier d'application révisé, l'approbation du régime pédagogique devrait intervenir au printemps 2000 pour application dès le mois de septembre prochain.

Le Conseil n'entend pas reprendre dans cet avis les analyses et les justifications mises de l'avant dans son avis tout récent. Il rappellera succinctement le sens et les motifs à l'appui de recommandations toujours pertinentes mais absentes du projet de régime pédagogique à l'étude. Il examinera plus attentivement les éléments neufs du régime proposé. Enfin, comme le régime pédagogique constitue une première structuration de l'ensemble des études des jeunes, le Conseil s'efforcera de situer les facteurs proprement réglementaires en fonction de la réforme de l'école primaire et secondaire et tentera d'attirer l'attention sur quelques enjeux majeurs dans certaines de ses recommandations.

CHAPITRE 1

Reformulations améliorées, reformulations souhaitables

Le projet de règlement sur le régime pédagogique, dont le texte se trouve en annexe, est la version remaniée du projet présenté en 1998, sur lequel portait l'avis intitulé *Les enjeux majeurs des programmes d'études et des régimes pédagogiques* (janvier 1999). Plusieurs modifications améliorent le régime actuel, mais certains articles méritent reconsidération. Le Conseil soulignera ici ce qu'il apprécie dans les modifications intervenues et discutera des articles qui mériteraient d'être réexaminés.

Article 2. Les services d'éducation préscolaire ont pour but de favoriser le développement intégral de l'élève par l'acquisition d'attitudes et de compétences qui faciliteront la réussite de ses parcours scolaire et personnel.

Les services d'enseignement primaire ont pour but de permettre le développement intégral de l'élève par des apprentissages fondamentaux qui contribueront au développement progressif de son autonomie et qui lui permettront d'accéder aux savoirs proposés à l'enseignement secondaire.

Les services d'enseignement secondaire ont pour but de poursuivre le développement intégral de l'élève, de favoriser son insertion sociale et de faciliter son orientation personnelle et professionnelle. Ils complètent et consolident la formation de base de l'élève en vue d'obtenir un diplôme d'études secondaires ou une autre qualification et, le cas échéant, de poursuivre des études supérieures.

En premier lieu, l'article 2 tel que reformulé ouvre la finalité de l'école primaire sur le développement intégral de l'élève et celle de l'école secondaire sur l'insertion sociale de l'élève. La formulation des missions de l'école (instruire, socialiser, qualifier) retenue par la *Loi sur l'instruction publique* entretient une relation ambiguë avec la conception bien ancrée, dans le milieu scolaire québécois d'une double finalité, développement personnel et insertion sociale, de l'éducation scolaire. Une telle formulation accentue cette conviction. Elle est on ne peut plus opportune, et tout à fait compatible avec les discernements qui s'expriment en termes de missions de l'école.

En second lieu, le Conseil apprécie que sa recommandation sur la culture scientifique et technologique au premier cycle du secondaire ait été prise en considération, par l'ajout de deux unités, en troisième secondaire, en sciences et technologie (article 23).

Article 7. Des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage de la langue française s'adressent à des élèves dont la langue maternelle n'est pas le français et qui, pour la première fois, reçoivent des services éducatifs en français et dont la connaissance de la langue française ne leur permet pas de suivre normalement l'enseignement.

Ces services visent à faciliter l'intégration de ces élèves dans une classe ordinaire où les services d'enseignement sont dispensés en français.

Le Conseil attire l'attention sur les services relatifs à la francisation prévus à l'article 7. Le sens de « pour la première fois » laisse perplexe. S'agit-il de s'engager à fournir, donc financer, des services particuliers pour une durée de dix mois s'étendant potentiellement sur deux années scolaires ? Qu'arrive-t-il lorsque le besoin de tels services déborde une première année ? Si l'article, dans sa rédaction actuelle, ouvre des possibilités dans cette direction, il faudrait sans doute que ce soit plus explicite.

Article 13. Le passage du primaire au secondaire s'effectue après 6 années d'études primaires; il peut toutefois s'effectuer après 5 années d'études primaires si l'élève a atteint les objectifs des programmes d'études du primaire et a acquis suffisamment de maturité affective et sociale.

Il appartient à la commission scolaire qui assume la responsabilité de l'enseignement primaire d'un élève de déterminer si cet élève a satisfait aux exigences du primaire.

L'article 13 a subi deux modifications importantes par rapport à la version antérieure. D'une part, la clause suivante est enlevée : « Le passage du primaire au secondaire s'effectue [...] obligatoirement après

sept années d'études. » D'autre part, le second alinéa est un élément neuf.

Il y a ici une difficulté d'interprétation. Si le passage du primaire au secondaire s'effectue **nécessairement** après six années d'études primaires, cela signifie logiquement qu'il n'y a plus aucun redoublement pendant la durée du primaire, ni entre cycles, ni à la fin. On met en place une progression selon l'âge, comme beaucoup de pays la pratiquent : les pays scandinaves, l'Angleterre... C'est également l'esprit de « non-grading », c'est-à-dire de progression continue, que pratiquent beaucoup d'écoles élémentaires américaines. Il s'agit, faut-il le répéter, d'une pratique tout à fait dans l'esprit de la pédagogie différenciée, qui organise les tâches d'apprentissage pour que chacun et chacune avancent optimalement sans que tous avancent nécessairement au même rythme.

Cependant, il reste une difficulté d'interprétation. Le deuxième alinéa de l'article semble évoquer le cas où la commission scolaire, ayant statué qu'un élève n'a pas « satisfait aux exigences du primaire », pourrait décider qu'il n'accède pas, pour le moment, au secondaire. Dans le même esprit, l'article 15 formule la nature du cycle d'études ou « cycle d'enseignement » d'une façon qui semble ouvrir la porte, par le biais de l'évaluation des compétences, à une prolongation de cycle : « Le cycle est une période d'apprentissage au cours de laquelle les élèves acquièrent un ensemble de compétences disciplinaires et transversales leur permettant d'accéder aux apprentissages ultérieurs » (article 15). Si leur niveau d'acquis ne leur permettait pas, en fin de premier cycle primaire, d'accéder aux apprentissages ultérieurs, seraient-ils en situation de prolongation de premier cycle, c'est-à-dire de redoublement ? Si tel est le cas, un élève ayant un an de retard passerait-il d'office au secondaire après un an de troisième cycle primaire ? Il y a là une nette ambiguïté.

Si l'on recourt au chapitre sur l'évaluation des apprentissages, aux articles 28 à 32, l'ambiguïté n'est pas levée. À l'article 28, l'évaluation « en vue

de jugements et de décisions, pédagogiques et administratifs, appropriés » désigne implicitement la possibilité d'un redoublement. De même, l'article 31¹ ponctue le cheminement de décisions potentielles sur la poursuite des études à la fin de chaque cycle. Si l'article 13 signifie un cheminement interrompu sans redoublement jusqu'à l'entrée au secondaire, la formulation actuelle de l'article 31 entretient une ambiguïté qu'il serait utile de lever.

Article 26. Une unité équivaut à 25 heures d'activités d'apprentissage.

Le Conseil remarque la modification apportée à l'article 26, où il était auparavant question d'heures d'enseignement. On note la volonté de centrer les préoccupations sur les apprentissages des élèves. Dans le même esprit, on pourrait parler de cycles d'études, plutôt que de cycles d'enseignement. La nouvelle formulation de l'article 26 semble sous-entendre : activités d'apprentissages « guidées par un professeur ». Ainsi, les activités d'apprentissage personnelles de l'élève n'entrent pas dans un tel décompte d'heures. Si cette distinction est implicite, il vaudrait peut-être mieux l'explicitier.

Extrait de l'article 28.

« L'élève ne peut s'inscrire à un programme qu'après avoir obtenu les préalables requis. Toutefois, la commission scolaire peut exceptionnellement dispenser un élève de cette exigence. »

Extrait de l'article 32.

« L'élève dispensé de suivre un programme, parce qu'ayant démontré l'atteinte des objectifs de ce programme par la réussite d'une épreuve imposée par l'école ou la commission scolaire, peut être candidat à une épreuve imposée par le ministre. »

-
1. « L'école doit, à la fin de chaque cycle du primaire et du premier cycle du secondaire, établir, pour chaque élève, un bilan des apprentissages portant sur les compétences disciplinaires et transversales jugées essentielles à la poursuite des études de l'élève. » (article 31). Le Conseil s'étonne ici de la disparition de toute référence à des connaissances disciplinaires, même si le terme « compétences » semble les englober.

Les articles 28 à 32 laissent place à un certain flottement entre la responsabilité de l'école et celle de la commission scolaire, par exemple en cas de dispense de cours, d'épreuve justificative d'une telle dispense. De même, d'après l'article 31, l'école porte un jugement sur l'atteinte de compétences « jugées essentielles à la poursuite des études » et, d'après l'article 13, la commission scolaire décide du passage du primaire au secondaire. Le Conseil attire l'attention sur la nécessité de bien préciser ces articles de façon à rendre claires les responsabilités assumées par l'école et celles dévolues à la commission scolaire.

Enfin, dans l'ordre des reformulations appréciées, le Conseil souligne le remaniement important de l'annexe 2 du projet de régime pédagogique. Le présent texte formule mieux que le précédent certains éléments déjà présents dans la version antérieure. Il apporte aussi, de façon soignée et articulée, des définitions nouvelles qui sont bienvenues. On pourrait, dans ce contexte, se demander si l'audi-mutité apparaît dorénavant implicitement parmi les déficiences langagières, aux côtés de la dysphasie. Certains se demandent,

à bon droit par ailleurs, quel statut auraient les troubles graves d'apprentissage de même que les troubles de comportement, au regard des catégories de l'annexe 2.

Somme toute, il y a, aux yeux du Conseil, un net progrès de ce projet de règlement sur le régime pédagogique dans plusieurs de ses articles, par comparaison avec le projet antérieur d'octobre 1998. Cependant, des améliorations et des choix cruciaux restent à faire. C'est pourquoi le Conseil supérieur de l'éducation, dans un premier temps, pour les raisons indiquées précédemment, **recommande au ministre de l'Éducation de revoir la formulation des articles 7, 13 28, 31 et 32.** Il est aussi à noter qu'au sujet de la gratuité des manuels, la formulation de l'article 21 du règlement à l'étude gagnerait en précision si elle se rapprochait de celle de l'article 16 du règlement sur le régime pédagogique de la formation professionnelle. Dans un deuxième temps, il invite le ministre à repenser certains articles qui orientent vers des choix cruciaux. Ce sera l'objet des chapitres 2 et 3.

CHAPITRE 2

Quelques plaidoyers réitérés

Plusieurs recommandations de l'avis de janvier 1999 du Conseil sont restées jusqu'ici sans suite. Le Conseil croit important de les rappeler, car il n'a entendu nulle part de raisons argumentées de ne pas tenir compte de ces recommandations. Au moment où le gouvernement, en Conseil des ministres, s'apprête à adopter un règlement sur le régime pédagogique qui déterminera pour des milliers de jeunes l'encadrement de leurs études primaires et secondaires, le Conseil croit important de rappeler sommairement les raisons, toujours valables à ses yeux, justifiant les quelques changements clés qu'il avait recommandés.

2.1 Augmenter et enrichir le temps d'activités d'apprentissage au primaire

Au début des années quatre-vingt, une période de crise touchant les ressources allouées à l'éducation a laissé comme héritage, au primaire, un temps hebdomadaire d'activités d'apprentissage limité à 23 h 30². Le Conseil considère toujours qu'il faut porter ce temps hebdomadaire à 25 heures.

Cette position repose sur de multiples raisons, que le Groupe de travail sur le curriculum n'a pu soupeser, compte tenu de la définition restrictive de son mandat.

2. La pratique coutumière ailleurs au Canada témoigne d'une part d'un calendrier annuel de jours de classe qui varie le plus souvent entre 185 jours et 190 jours (voir Association canadienne d'éducation, *Le calendrier scolaire 1997-1998*, Toronto, ACE, juillet 1997). Elle montre d'autre part un horaire quotidien de cinq heures et plus pratiquement partout, avec toutefois une possibilité de journée plus courte en première et deuxième années du primaire à Terre-Neuve et au Nouveau-Brunswick. Dans quelques provinces et territoires, la norme de référence annuelle en heures (Yukon : 935h; Alberta, à partir de la 2^e année : 950h; Colombie-Britannique, 900h) dépasse nettement les 846 heures équivalant à 23h30 hebdomadaires pendant 36 semaines. Voir : ACE, *Bulletin d'information, Jour de classe et année scolaire au Canada*, Toronto, mai 1992.

D'abord, l'allocation de ressources légèrement augmentées au primaire rejoint tous les enfants, et particulièrement ceux et celles qui ne fréquenteront guère l'école plus de dix ou onze ans. Elle contribue à diminuer des écarts considérables dans les ressources scolaires dont bénéficient divers groupes.

En second lieu, il y a une certaine contradiction à proclamer d'entrée de jeu que l'école doit instruire plus et mieux, puis à retirer du programme actuellement en vigueur une première sensibilisation à la science, au temps historique et à l'espace géographique. Un temps moins comprimé permettrait d'enrichir le curriculum tout en gardant prioritaire l'apprentissage de la langue d'enseignement.

En troisième lieu, le temps comprimé, aux deuxième et troisième cycles primaires, rend très aléatoire la présence substantielle des enseignements couramment confiés à des spécialistes. L'importance que les parents accordent à la langue seconde met souvent d'autres spécialités en péril par manque de temps. Compte tenu des disciplines regroupées dans la catégorie du « temps non réparti », donc peu garanti, et dont l'organisation est confiée à l'arbitrage des conseils d'établissement, le temps hebdomadaire global actuellement prévu, de 23 h 30, conduit à répartir la pénurie³.

Par ailleurs, l'esprit de la progression par cycle, au primaire, incite à prendre le temps nécessaire et à donner le temps aux enfants de progresser, ce qui oblige à sortir d'une organisation des apprentissages

3. Il convient de remarquer, à propos de l'usage du temps non réparti au cours du primaire, que *Le programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire et enseignement primaire* (ministère de l'Éducation, 1999) comprend quatre programmes disciplinaires dans les arts (musique, arts plastiques, danse, art dramatique). Ces programmes sont conçus pour requérir minimalement une heure semaine. Or le régime pédagogique ne fait nulle part écho à l'idée de la Commission des États généraux d'attendre des écoles qu'elles offrent au moins deux de ces quatre programmes. Si telle est toujours l'intention sous-jacente, il ne faut pas la laisser dans l'implicite, car ce serait rendre encore plus problématiques les arbitrages locaux.

divisée en quatre étapes à chaque année. L'adoption du nouveau régime pédagogique constitue une chance de donner suite à la forte demande pour un temps moins comprimé, demande déjà prise au sérieux par le ministre de l'Éducation en 1992. Aussi, le Conseil supérieur de l'éducation **recommande fortement au ministre de l'Éducation :**

- a) **de porter le temps d'activités d'apprentissage hebdomadaire du primaire à 25 heures;**
- b) **et de ne pas retirer du curriculum du premier cycle primaire l'éveil aux sciences et à la technologie d'une part, à l'histoire et à la géographie d'autre part.**

2.2 Éviter une pédagogie de rattrapage en français au début du secondaire

Compte tenu des besoins de récapitulation et de rattrapage de certains élèves, la solution retenue consiste à confier moins d'élèves à chaque professeur de français, pour qu'il puisse les faire écrire davantage. Cette mesure s'implante, à coût différentiel nul, si on soustrait des unités à d'autres disciplines pour les ajouter au français. C'est ce que le régime propose, au premier cycle du secondaire, en allouant d'office huit unités au français langue d'enseignement et cela, sans faire la concordance pour l'anglais langue d'enseignement dans les écoles anglaises. Cette façon de faire invite à donner aux élèves plus de temps d'un même genre d'enseignement, ce qui ne s'est pas toujours révélé productif. Le Conseil a déjà exprimé sa réticence devant une avenue qui ne lui semble pas prometteuse.

D'ailleurs l'énoncé de politique éducative *L'École, tout un programme* postule que, particulièrement au secondaire, toutes les disciplines doivent développer les compétences linguistiques et les faire progresser. Alors, pourquoi décider de régler la difficulté par un ajout de temps consacré à la discipline de la langue d'enseignement ? Si l'approche transdisciplinaire est efficace, l'ajout de nouvelles périodes dédiées à la langue d'enseignement devient redondant.

La réticence du Conseil supérieur de l'éducation est suscitée par la généralisation à l'école ordinaire d'une approche de rattrapage qui conduit à l'appauvrissement du reste du curriculum. Le Conseil reste persuadé que la disponibilité d'une marge de manœuvre locale permettant l'ajout d'unités à la discipline langue d'enseignement, si nécessaire, serait préférable à une augmentation massive envisagée par décret, pour ainsi dire, et applicable pour tous dans le projet de régime pédagogique. Le recours à cette marge de manœuvre signifie évidemment que l'école peut inscrire d'autorité les élèves qui en ont besoin à un programme comportant une dimension de rattrapage. Il ne s'agirait pas d'une option laissée au choix des élèves.

L'augmentation universelle des unités, si elle est confirmée, entraîne des effets secondaires : compression du temps, à la façon du programme dit international, pour avoir le droit d'accéder tôt à d'autres disciplines; économie du temps dans les écoles anglaises pour apprendre une autre langue comparativement aux écoles françaises; compression du temps dans les programmes ciblés sur les arts, les sports, la langue seconde. Cette proposition expose encore plus l'école ordinaire à se retrouver en compétition avec toutes sortes de voies parallèles, des cheminements plus attrayants posant à l'entrée des tests sélectifs d'avancement en langue d'enseignement. Si l'on voulait, en mettant l'accent sur la mission d'instruire, déboucher dans toutes les écoles « ordinaires » sur un curriculum secondaire qui tienne mieux son rang en comparaison avec la plupart des pays de l'OCDE, cette augmentation du temps de la matière langue d'enseignement au premier cycle secondaire ne nous en rapproche pas.

Le Conseil ne conteste pas que le besoin de rattrapage existe parfois, voire souvent. Mais il doute de sa généralité. Il doute de l'opportunité de décider centralement d'une allocation de temps ajouté qui évoque irrésistiblement une pédagogie de rattrapage. Il y a des voies plus prometteuses, quoique plus exigeantes. Dissocier, par exemple, l'évaluation formative de l'apprentissage de l'écriture de grilles hypersophistiquées d'évaluation sommative qui servent souvent à pallier le manque de temps pour

corriger les textes rédigés. Mieux négocier l'arrimage entre l'appropriation du « code et des règles » de la langue et l'appivoisement de la capacité de s'exprimer et d'argumenter par écrit... La didactique du français a oscillé, ces dernières décennies, entre la « linguistique savante » et la dimension expressive et poétique, allant jusqu'à exiger comme compétence à viser dès le primaire de « témoigner de sa culture, de sa culture littéraire en particulier »... (*Programme de formation de l'école québécoise*, ministère de l'Éducation, 1999, p. 108.) Les assises les plus justes restent à développer. C'est là que se joue la réussite : dans l'amélioration de la pratique didactique et la contribution des diverses matières à une meilleure maîtrise de la langue. L'ajout de temps dédié à la langue d'enseignement n'est pas la panacée.

Pour améliorer le curriculum offert aux élèves, le Conseil supérieur de l'éducation **recommande donc à nouveau de ne pas modifier le temps d'enseignement alloué au français langue d'enseignement au premier cycle secondaire, mais plutôt de laisser à l'école deux unités de marge de manœuvre à chaque année du premier cycle secondaire.**

2.3 Améliorer la sanction des études

En octobre 1998, le projet de régime pédagogique soumis pour consultation au Conseil supérieur de l'éducation comportait deux modifications des conditions d'obtention du diplôme d'études secondaires : d'une part, exiger 60 unités réussies de deuxième cycle secondaire; d'autre part, exiger nommément trois cours particuliers, tous trois obligatoires : le cours de sciences physiques de 4^e secondaire; le cours de mathématique 514 ou, à défaut, le cours de mathématique 436; enfin, pour les écoles de langue française, le cours d'anglais langue seconde de 5^e secondaire⁴.

4. Il y a en 5^e secondaire le choix entre un cours optionnel de mathématique 534 (requis pour divers programmes de sciences et sciences appliquées au

Le Conseil, pour des raisons amplement exposées dans son avis de janvier 1999, a recommandé au ministre de l'Éducation de retenir le premier changement, soit le passage de 54 à 60 unités exigées, et de ne pas retenir l'autre, soit l'ajout de trois cours nommément exigés. Or le projet soumis à la consultation actuellement fait exactement l'inverse : il revient à 54 unités et maintient l'ajout de trois cours nommément exigés. Tout bien considéré, le Conseil persiste à penser que c'est une mauvaise décision, car elle ne tient pas suffisamment compte de l'origine de l'idée de ces ajouts. Avant de présenter son argumentation, le Conseil s'arrêtera donc brièvement sur ce dernier point.

2.3.1 Rappel d'une genèse mal synchronisée

L'idée d'exiger nommément trois cours supplémentaires est apparue d'abord dans l'article 69 du régime pédagogique du secondaire amendé en 1990. Il se lit comme suit :

Le ministre décerne le diplôme d'études secondaires à l'élève qui a accumulé 54 unités de 4^e et de 5^e secondaire, dont les unités obligatoires suivantes :

6 de langue d'enseignement de 5^e secondaire

4 de langue seconde de 5^e secondaire

4 de mathématique de 5^e secondaire ou d'un programme de mathématiques de 4^e secondaire déterminé par le ministre en vertu de l'article 461 de la loi et dont les objectifs présentent un niveau de difficultés comparable

cégep) ou bien un cours, obligatoire par défaut, de mathématique 514, tous deux de quatre unités. De façon analogue, il y a en 4^e secondaire, un choix entre un cours pour ainsi dire ordinaire, mathématique 416 conduisant normalement au cours 514 de 5^e année, et un cours plus avancé : mathématique 436. En matière de langue seconde par ailleurs, dans les écoles anglaises, la réussite du cours de français langue seconde de 5^e secondaire est déjà exigée pour l'obtention du diplôme.

6 de sciences physiques de 4^e secondaire

4 d'histoire du Québec et du Canada de 4^e secondaire.

Tous les programmes d'études de formation générale, dans les matières obligatoires et dans les matières à option, réussis pendant le second cycle du secondaire sont pris en considération pour l'attribution du diplôme d'études secondaires.

Les cours réussis de formation professionnelle peuvent également être pris en considération pour un maximum de 14 unités.

(D.74-90, a. 69; D.586-94, a. 2.)

Or nous sommes ici devant un article qui n'a jamais été appliqué⁵. Depuis 1990 et sans interruption, pour des raisons qui seront discutées plus loin, l'école secondaire est gouvernée par un régime dit transitoire de sanction des études qui se lit comme suit :

Règles transitoires de sanction des études secondaires

L'application des règles de sanction prévues à l'article 69 du Régime pédagogique est suspendue. Pour l'obtention du diplôme d'études secondaires, l'élève doit avoir accumulé 54 unités de la 4^e et de la 5^e secondaire, dont au moins 20 unités reconnues de la 5^e secondaire ou de la formation professionnelle. Parmi les 54 unités requises, les unités suivantes sont obligatoires :

- 6 unités en langue d'enseignement de la 5^e secondaire;
- 4 unités en langue seconde de la 4^e ou de la 5^e secondaire pour les élèves dont la langue d'enseignement est le français;

- 4 unités en langue seconde de la 5^e secondaire pour les élèves dont la langue d'enseignement est l'anglais;

- 4 unités en histoire du Québec et du Canada de la 4^e secondaire.

Les cours réussis dans le cadre d'un programme d'études menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé (volet 2) ne doivent pas être pris en considération pour l'obtention du diplôme d'études secondaires⁶.

Les carences de synchronisation se trouvent dans le sillage de cette divergence entre le texte de l'article 69 et la pratique. En révisant le régime des études de l'enseignement collégial, en 1994, on a aligné celui-ci non pas sur le régime transitoire de sanction des études en vigueur à l'époque, mais sur l'observation de conditions favorables à la réussite au collégial, conditions qui coïncident avec la position de principe de l'article 69 de 1990. Et, aujourd'hui, on tendrait à réaligner le régime de sanction du régime pédagogique au secondaire sur les dispositions retenues en 1994 et appliquées depuis l'automne 1997 pour l'accès au collégial.

Pour comprendre d'où venait, en 1990, l'idée d'ajouter des cours nommément requis, il faut relever un défaut majeur qui s'était révélé, à l'usage, dans le régime de sanction prévalant de 1985 à 1990. Celui-ci « faisait compter » toutes les unités de 1^{re} à 5^e secondaire, exigeant 130 unités réussies sur un potentiel total de 180, soit une proportion de 26 sur 36. Ce régime exigeait en plus, nommément, le cours d'histoire nationale de 4^e secondaire (héritage d'une décision de 1977), les cours de langue maternelle de 4^e et 5^e secondaire, et un cours de langue seconde de 4^e ou 5^e secondaire. Ce système avait l'extrême inconvénient de démobiliser les élèves en 5^e secondaire. En effet, un élève qui réussissait tout avait déjà 144 unités accumulées à la fin de sa 4^e année secondaire. Il pouvait, dans

5. Sa mise en suspens indéfinie s'appuie réglementairement sur l'article 81 du même régime : « Le Ministre peut établir des modalités d'application et prévoir toute mesure en vue de permettre l'application progressive des dispositions du présent régime pédagogique. »

6. L'éducation préscolaire, l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire : Instruction 1999-2000, Ministère de l'Éducation, 1999, p. 6.

les écoles de langue française, obtenir son diplôme avec ses seules unités ajoutées de français de 5^e secondaire. Ce système aurait favorisé l'abandon de multiples cours « non nécessaires ». La première façon, la plus simple, de remédier à ce risque, fut d'ajouter des cours « nécessaires », incontournables pour le diplôme. Cependant, l'autre façon, celle d'exiger 54 unités de 4^e et 5^e secondaire, a des avantages, car elle pousse à réussir le plus possible de cours entrepris. En plus, la très grande majorité des élèves de 5^e secondaire pensent à leur admission au cégep, et savent très bien qu'ils ont plus de chance d'être admis dans le programme de leur choix si leur moyenne générale est élevée. Voilà une incitation complémentaire très substantielle à faire le mieux possible partout, dans tous ses cours de 5^e secondaire.

Il y a certainement de bonnes raisons expliquant le maintien du régime transitoire de sanction des études durant une décennie. On peut aisément supposer la suivante : dès lors que l'exigence d'au moins 54 unités contribue à donner de l'importance à l'ensemble des cours suivis, aussi bien obligatoires qu'optionnels, il devient beaucoup moins attrayant d'étendre la distinction entre deux statuts de cours obligatoires, la réussite des uns étant obligatoire pour le diplôme et celle des autres, non. Il est tentant, par ailleurs, de régler la question par une opération de concordance avec les exigences spécifiques adoptées par le régime d'études du collégial. Mais la question mérite mieux qu'une sorte de geste de postsynchronisation tardive. Il faut rediscuter le tout au mérite.

2.3.2 Le pour et le contre de la proposition actuelle

Vaut-il mieux améliorer le diplôme d'études secondaires en valorisant toutes les unités de 4^e et 5^e secondaire par la hausse des unités exigées de 54 à 60 ? Ou bien vaut-il mieux laisser ce seuil à son niveau actuel, tout en exigeant, à l'intérieur des 54 unités, trois cours obligatoires de plus ? La proposition de 1998 du Ministère combinait les deux aspects, tandis que sa **proposition actuelle** s'en

tient au deuxième choix. Le Conseil, pour sa part, considère le passage du seuil de réussite pour le diplôme de 54 à 60 unités comme une amélioration incontestable, mais il reste très réticent à l'ajout de trois cours obligatoires nommément exigés.

En effet, les choix possibles en matière de conditions d'obtention du diplôme d'études secondaires ont un rapport direct avec des enjeux majeurs : l'orientation ou non vers les études collégiales, la signification du deuxième cycle secondaire pour ceux et celles qui se destinent aux études professionnelles secondaires. On voit poindre actuellement, à la Fédération des commissions scolaires du Québec, un retour à l'objectif d'orienter d'office vers la formation professionnelle une grande proportion de chaque cohorte d'élèves et ce, dès leur arrivée au second cycle secondaire⁷. Cette hypothèse profite de l'absence d'une étude approfondie sur l'effet de l'actuelle réforme sur l'accessibilité au diplôme d'études secondaires. L'ambiguïté d'un accès amélioré à « l'un ou l'autre des diplômes du secondaire » a beaucoup nui ici, et n'est toujours pas levée.

La position du Conseil supérieur de l'éducation repose sur deux convictions. D'abord, que l'accès au diplôme d'études secondaires dites générales doit augmenter. Ensuite, que le second cycle

7. En 1995, le groupe de travail sur la relance de la formation professionnelle des jeunes au secondaire avait posé comme objectif de faire progresser le nombre de diplômes d'études professionnelles obtenus avant l'âge de 20 ans de 5 000 à 20 000 par année. (Voir *La formation professionnelle chez les jeunes : un défi à relever*, Québec, Ministère de l'Éducation, 1995.) La Fédération des commissions scolaires entend aller bien au-delà, lorsqu'elle déclare : « L'objectif de quadrupler le nombre annuel de jeunes diplômés apparaît transitoire dans la mesure où il marque une étape avec ce qui est effectivement recherché avec la mission de qualification de l'école » (FCSQ, *La formation professionnelle dans les commissions scolaires, une stratégie pour le développement du Québec*, Québec, 1999, p. 19). On paraît nettement s'orienter ici vers le passage direct du premier cycle secondaire à la formation professionnelle d'un très vaste contingent de jeunes.

secondaire permette des cheminements plus différenciés et une meilleure orientation des élèves.

Si ces deux convictions agréent au consentement du ministre de l'Éducation, le Conseil supérieur de l'éducation considère qu'il faut revoir les conditions d'obtention du diplôme d'études secondaires. Il faut que les objectifs de programmes expriment que tout ce qui les compose est important et valable, autant les cours optionnels que les cours obligatoires. Il faut des conditions qui ne fassent pas reposer la reconnaissance d'un parcours secondaire convenablement réussi, c'est-à-dire un DES, uniquement sur des conditions augmentant la probabilité de réussir les études collégiales (ce que sont, en particulier, les exigences supplémentaires au DES prévues dans le régime pédagogique du collégial). Autrement, on tend à constituer un second cycle secondaire à partir des exigences d'admission au collégial.

Le Conseil réitère donc sa recommandation. Plutôt que d'augmenter les exigences du DES seulement sur le terrain des cours obligatoires, le Conseil pense qu'il vaudrait mieux revaloriser le DES en exigeant 60 unités réussies de quatrième et cinquième secondaire plutôt que 54. Le Conseil croit que le DES ne devrait pas être orienté strictement sur les exigences du collégial par l'ajout de cours obligatoires nommément exigés (sciences physiques de quatrième secondaire et anglais langue seconde de cinquième secondaire), tel que proposé dans le nouveau régime.

Le cas de l'anglais langue seconde mérite une attention particulière. Dans diverses écoles, on amène assez aisément les élèves motivés au niveau de l'anglais de cinquième secondaire dès la fin de la troisième secondaire. Dans d'autres écoles et pour des élèves qui réussissent l'examen ministériel d'anglais en cinquième secondaire, le niveau d'acquis est si faible que le cégep doit mettre en place non pas un mais deux cours compensatoires de 45 heures pour que ces nouveaux cégépiens puissent accéder au premier cours de niveau proprement collégial. Il y a deux corollaires à ce constat. D'abord, l'instauration d'un examen

ministériel combiné à la réussite de cours obligatoires désignés comme requis pour l'admission au collégial a un effet ambigu : en même temps qu'il exprime et renforce une exigence qui nous semble acceptable, il contribue cependant à maintenir bas le seuil d'exigence (plus bas que si l'échec potentiel de quelques-uns avait des effets moins dévastateurs). La seconde remarque que cet état de fait suscite est la suivante : l'état du curriculum effectif fait problème. Comme on ne peut pas exiger des élèves ce qu'on ne leur a pas toujours et partout bien enseigné, on tend donc à demander très peu. Pour corriger cette situation, il faut agir sur le curriculum et sur la formation des enseignants, plutôt que sur la sanction des élèves.

Il faut que l'évolution de la sanction des études aille de pair avec l'importante revalorisation des cours optionnels au secondaire. Il faut qu'elle s'harmonise avec l'émergence d'un second cycle secondaire à très haute valeur d'orientation scolaire et professionnelle, y compris, le cas échéant, vers les formations professionnelles offertes par les commissions scolaires. Orienter cette sanction sur les conditions d'accès au collégial ne suffit pas; il faut aussi s'assurer que le second cycle secondaire soit important et enrichissant pour une large fraction de la population qui entrera dans la vie active après un DES ou un DEP.

Un des aspects les plus importants des conclusions du rapport de la Commission des États généraux sur l'éducation a été de légitimer un curriculum plus et mieux différencié dans le cheminement des élèves au-delà du premier cycle secondaire et notamment à l'intérieur des études générales de 4^e et 5^e secondaire. Cela suppose également une diversification des cheminements vers la formation professionnelle secondaire au cours du deuxième cycle secondaire, tout en ouvrant la voie d'une continuité vers des études techniques collégiales. Il faut resituer les choix touchant la sanction des études secondaires dans cette problématique et prendre très au sérieux la place des options aussi bien que des cours obligatoires. Une sanction des études qui reflète bien un deuxième cycle secondaire plus différencié peut même servir tout aussi bien

les besoins d'indications fiables du réseau des collèges que l'actuelle concentration sur l'exigence nominative de quelques cours communs obligatoires⁸. La véritable harmonisation suppose le réexamen des conditions d'admission au collégial en tenant compte à la fois des exigences de l'enseignement supérieur, des limites d'une orientation précoce des jeunes et des caractéristiques du nouveau second cycle du secondaire. Les amples délais d'implantation de la réforme au second cycle secondaire le permettent.

En résumé, le Conseil supérieur de l'éducation est convaincu qu'il faut profiter de l'actuelle réforme du curriculum pour améliorer la sanction des études en matière de conditions nécessaires à l'obtention du diplôme d'études secondaires. Le simple ajout de trois cours obligatoires lui paraît une opération de concordance douteuse, trop axée sur un profil « précollégial » au deuxième cycle secondaire. Par ailleurs, la diminution à 54 unités à réussir comme exigence pour l'obtention d'un DES ne lui apparaît aucunement souhaitable. C'est pourquoi il réitère sa proposition de janvier 1999. Le Conseil supérieur de l'éducation **recommande donc au ministre de l'Éducation de revoir la sanction des études secondaires (art. 33 du régime) en exigeant 60 unités réussies plutôt que 54, en maintenant les cours déjà nommément obligatoires sans en ajouter d'autres et en différenciant les conditions d'admission au collégial.**

2.4 La valeur et l'ampleur des cours optionnels de deuxième cycle secondaire

Le régime pédagogique actuel se caractérise en particulier par la trop grande absence de cours optionnels. On avait en effet réduit considérablement leur ampleur, au début des années quatre-vingt, en exigeant plus de cours d'arts, de sciences,

et en ajoutant des cours de formation personnelle et sociale, d'éducation au choix de carrière, et ainsi de suite. La proposition actuelle restaure et rééquilibre la situation en augmentant le nombre d'unités réservé à des options. Toutefois, le Conseil considère qu'il serait relativement facile, et très profitable, d'aller un peu plus loin en allouant la possibilité de trois options de quatre unités en quatrième secondaire, et de quatre en cinquième secondaire⁹.

Les cours optionnels ont une valeur d'orientation parfois supérieure à celle des cours obligatoires et communs. Ils peuvent également comporter un degré d'exigence plus élevé que les cours obligatoires, car l'échec n'est pas sans retour. Ce peut même être une façon d'explorer des disciplines en vue de choix d'études ultérieures.

Le rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation a insisté à juste titre sur un curriculum moins différencié, plus homogène, pour les neuf premières années du parcours primaire et secondaire, mais plus différencié pour le second cycle secondaire. Il faut s'efforcer de sortir d'une différenciation par défaut, pour ainsi dire, soit par sélection au début du secondaire (programmes particuliers à profils plus denses), soit par l'effet d'un grave retard scolaire au sortir du primaire qui conduit aux cheminements particuliers, soit par divers échecs¹⁰. Une différenciation électorale plutôt que sélective, une différenciation par choix positif plutôt que par contrainte doivent être encouragées.

8. Une différenciation analogue est tout à fait pensable en ce qui concerne les conditions d'admission au collégial.

9. Comme les cours optionnels sont très généralement des cours de quatre unités, les dix unités optionnelles prévues en quatrième secondaire correspondent pour ainsi dire à deux cours optionnels et demi, et les 14 unités de cinquième secondaire, à trois cours optionnels et demi.

10. Voir l'étude de Marthe Henripin, *Différencier le curriculum au secondaire : vers des parcours scolaires stimulants pour tous les jeunes* (Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1999).

Ce serait un service à rendre, d'abord aux élèves, mais aussi au réseau collégial, aussi bien qu'aux centres de formation professionnelle secondaire que de travailler à améliorer l'orientation scolaire et professionnelle. Il s'agit ici de faire en sorte que le second cycle secondaire intéresse un nombre croissant d'élèves à des spécialisations ultérieures qui leur conviennent davantage. C'est sans doute la contribution potentielle la plus nette des études secondaires à la mission de qualification de l'école telle que proposée dans la *Loi sur l'instruction publique*.

Conséquemment, le Conseil réitère une conviction exposée dans son avis récent : aménager un espace plus important dans le régime pédagogique pour les cours optionnels de deuxième cycle du secondaire. C'est pourquoi le Conseil supérieur de l'éducation **recommande au ministre de l'Éducation de porter à 12 les unités optionnelles de la quatrième secondaire et à 16 celles de la cinquième secondaire.**

CHAPITRE 3

L'action gouvernementale en matière d'éducation comme contexte du régime pédagogique

Le régime pédagogique constitue l'élément le plus structurant du réseau scolaire. L'allocation des ressources en constitue sans doute l'élément le plus contraignant, non seulement par les limites qu'elle impose, mais par les effets inévitables de ses règles. Enfin, les conventions collectives des divers personnels professionnels et techniques engagés dans l'éducation constituent certainement un facteur important, sinon le principal, d'uniformité entre les écoles du réseau.

3.1 La revalorisation de la dynamique locale

L'arrière-plan conjoncturel de l'adoption du présent régime pédagogique a une première dimension qu'il faut rappeler : la revalorisation conjointe de la compétence professionnelle des enseignants et de l'autonomie des écoles. Il y a là une côte à remonter patiemment, en s'éloignant d'une mentalité de dépendance et de son effet de rétrécissement du champ des possibles relevant d'une dynamique institutionnelle locale. La sociologue Nicole Laurin situe bien cet aspect des années cinquante et soixante dont nous tentons aujourd'hui de nous éloigner :

« Ces décennies se caractérisent par la croissance exponentielle des activités et de l'intervention étatiques dans tous les domaines : le travail, la sécurité, la santé, les loisirs, les sciences, les arts de même que les rapports entre les individus ou les groupes, par exemple, entre employeurs et employés, hommes et femmes, générations, groupes d'origines culturelles différentes, etc. La vie sociale doit se frayer un chemin vers l'État, s'y représenter sous la forme du besoin, du problème, de l'intérêt, du droit. En retour, l'État recrée la vie sociale selon le modèle de la rationalité technocratique. Par exemple, l'école est engloutie par le système scolaire, l'hôpital par le système hospitalier, les localités et les régions traditionnelles disparaissent sous les structures administratives territoriales. Les places et les hiérarchies propres aux institutions demeurent mais le discours s'érode et lorsque les fins de l'institution sont disparues, il reste seulement les moyens, les procédures et les objectifs. Sur cette toile de fond, un nouveau mode de

régulation s'est mis en place au cours des dernières années. Il entraîne le démantèlement ou l'effondrement des institutions intermédiaires, celles qui organisent, au quotidien, les pratiques des sujets : leur vie familiale, leur travail, leurs loisirs, leurs activités politiques, religieuses, etc.¹¹ »

Travailler à ce que l'école soit moins « engloutie par le système scolaire », y compris en adoptant un régime pédagogique, voilà le grand défi. Les prédécesseurs de 1966 (règlement n° 1) et de 1971 (règlement n° 7) ont pensé l'école particulière comme un point de service identique aux autres dans un grand système bureaucratique. Le régime en place depuis 1982, quant à lui, fonctionnait plutôt par zones : la zone uniforme des programmes d'études hyperspécifiés, la zone de latitude dans le reste, confiée au projet éducatif local.

La conjoncture actuelle appelle un régime pédagogique émancipateur des dynamiques locales, quoique structurant. Un régime qui freine moins les élèves, qui ne cautionne plus comme par le passé les redoublements précoces et leurs effets dévastateurs, qui promet à tous une véritable initiation scientifique étoffée au premier cycle secondaire, hors de toute mentalité de présélection et de spécialisation. Un régime pédagogique doté d'un pouvoir émancipateur des dynamiques locales doit d'abord et avant tout élargir la perception du champ des possibles, en termes de renouvellement éducatif, au palier local : contrer, donc, le défaitisme et le sentiment d'une dépendance paralysante.

Le présent régime contient beaucoup d'atouts pour le renouvellement, beaucoup de leviers pour faire bouger les vieilles lourdeurs et les vieilles habitudes. Le Conseil a eu l'occasion d'en mettre un certain nombre en valeur, y compris du point de vue de la direction des écoles secondaires¹². Les programmes d'études officiels, eux-mêmes situés par rapport à

11. « Le démantèlement des institutions intermédiaires de la régulation sociale », *Sociologie et Sociétés*, vol. 31, n° 2, automne 1999, p. 68-69.

12. Voir *Diriger une école secondaire : un nouveau contexte, de nouveaux défis*, Québec, 1999.

la classe, constituent un de ces leviers. Il faut persévérer à les voir comme points de départ d'une « créativité contrôlée » de la part des équipes enseignantes, et non pas d'abord comme matière à prescription et exécution. Dans ce contexte, la disparition, dans le calendrier d'implantation progressive des mesures de réforme, de deux années de statut expérimental des programmes nouveaux et révisés suscite une très grande réticence du Conseil¹³. C'est faire fi de l'intérêt, pour le Ministère, d'une rétroaction venant des écoles. Cela paraît une mesure peu en accord avec l'optique de redonner toute sa consistance institutionnelle à chaque école, celle-ci constituant dans la société civile l'institution éminemment soucieuse d'une vitalité culturelle transgénérationnelle. Le renouvellement proposé ne peut pas se réaliser par la pensée magique. **Le Conseil croit impératif d'encourager la recherche, une recherche attentive au « terrain », capable de produire des instruments diagnostiques et de poser un regard évaluatif sur chaque établissement et sur la qualité du curriculum effectif lui-même**¹⁴. Précisément parce que la créativité des éducateurs a besoin du soutien de la recherche, de l'analyse et de l'expérimentation pour consolider

sa capacité à innover, à traiter et régler localement les problèmes qui émergeront plutôt qu'à en renvoyer passivement la responsabilité « au système » et « au sommet », la recherche est précieuse. Dans cette perspective, un statut expérimental accordé pour deux ans à des programmes profondément remaniés a un pouvoir de mobilisation de la créativité des enseignants beaucoup plus fort que le passage direct à des programmes officiels et approuvés définitivement. C'est pourquoi le Conseil supérieur de l'éducation **recommande au ministre de l'Éducation de restaurer la période de deux ans de statut expérimental des programmes nouveaux, récemment disparue dans un réaménagement du calendrier d'implantation.**

3.2 L'éducation comme réponse à des problèmes

Le Conseil supérieur de l'éducation désire porter à l'attention du ministre de l'Éducation et des milieux intéressés à la réussite éducative un autre aspect conjoncturel qui risque d'être négligé au regard d'aspects plus techniques de la démarche actuelle vers un régime pédagogique amendé. Il s'agit de l'articulation à maintenir, à soigner même, entre problématiques sociales et solutions scolaires. Un régime pédagogique peut être discuté sous l'angle de solutions administratives à des problèmes organisationnels, de solutions pédagogiques à des problèmes pédagogiques, de remédiation curriculaire à des carences programmatiques. Pourtant, tel n'est pas son défi le plus essentiel. La perspective centrale de la réforme est celle de l'école comme réponse à une problématique sociale complexe. Le régime pédagogique, et l'action ministérielle qui en découle, ne sont pas d'abord de l'ordre de solutions aux problèmes de l'école : ils sont de l'ordre de l'éducation comme solution de problèmes culturels, sociaux, économiques.

Ainsi, l'orientation scolaire et professionnelle si indécise des jeunes au sortir de l'école secondaire est un problème social, porteur de répercussions économiques importantes. Le besoin d'un sens plus aigu de la citoyenneté est un problème social

13. Dans le calendrier initial d'implantation des programmes nouveaux ou révisés, on devait appliquer quelques programmes révisés au premier cycle primaire dès septembre 1999. Ces programmes, toutefois, comme tous ceux qui suivent, devaient avoir un statut expérimental pendant les deux premières années de leur application, se voyant dotés d'une approbation définitive seulement au terme de ces deux années. En procédant, au printemps 1999, à la révision de ce calendrier, on a pris deux décisions importantes. La première était de reporter à septembre 2000 le début de l'application des programmes révisés, tout en invitant seize écoles à les tester et les expérimenter dès 1999-2000. La seconde, qui semble avoir passé presque inaperçue et que le Conseil déplore, a été de supprimer dans tous les cas l'intervalle d'un statut expérimental de deux ans entre la première application universelle et obligatoire d'un programme nouveau ou révisé et son approbation officielle pour ainsi dire finale.

14. Voir *L'évaluation institutionnelle en éducation : une dynamique propice au développement*, Québec, 1999.

que ce projet de régime pédagogique prend sérieusement en considération en matière de curriculum. Le problème de l'exclusion sociale concerne au premier titre les pratiques de diversification des cheminements scolaires, entre garçons et filles par exemple¹⁵. Il concerne aussi l'émergence d'une pédagogie différenciée préventive d'échec, tout comme l'arbitrage des conditions d'obtention du diplôme secondaire.

On a souvent observé que les enjeux sociaux des décisions de politiques scolaires sont perdus de vue au cours de leur mise en œuvre, dans des programmes, des politiques d'évaluation et de sanction des études, dans l'instauration de voies sélectives pour élèves doués et la mise sur pied de cheminements spéciaux pour diverses catégories d'élèves. Pensons à la floraison de programmes de douance qui a immédiatement suivi, de 1982 à 1985, la disparition des voies allégée et enrichie dans les divers programmes. Il ne suffit pas de répéter que tout, dans la réforme, est placé sous le signe d'un virage vers le succès pour convaincre et pour mobiliser. De même, on peut se plaire à proclamer : « Dorénavant, tout est concentré sur les apprentissages des élèves et non plus sur l'enseignement. » Formuler les programmes des diverses disciplines par résultats relativement globaux plutôt que par intentions et objectifs très analytiques ne signifie pas pour autant que les professeurs adopteront une pédagogie totalement différente.

Il restera toujours une tension entre le « calibre », la qualité d'un curriculum et l'ampleur de son accessibilité. Du point de vue de la qualité, d'immenses pas en avant en éducation scientifique, en langues vivantes, dont l'anglais au premier titre, en éducation technologique, demeurent nécessaires. Le bénéfice social d'une amélioration substantielle des connaissances proposées dans et par le curriculum repose très particulièrement sur

quelques décisions clés : la progression par cycles adéquatement utilisée pour réduire considérablement les retards scolaires causés par redoublement; la révision des conditions d'obtention du diplôme d'études secondaires; une extrême prudence devant une pédagogie de rattrapage en français langue d'enseignement; la constitution d'un ensemble d'options, au deuxième cycle secondaire, qui sachent séduire et retenir ceux et celles qui ne sont pas forcément dans un cheminement précollégial. Le chantier est ouvert. Les travaux sont amorcés. Si le chantier dérive vers la succession d'une didactique à une autre, il mobilisera peu. Pour qu'il mobilise, il faut garder très clair le rapport d'une réponse scolaire à des attentes et à des demandes sociales.

3.3 La recherche et l'aide du Ministère au réseau

Le Conseil supérieur de l'éducation tient à attirer l'attention du ministre de l'Éducation sur un dernier déterminant structurel important de la réussite de la mise en œuvre d'un régime pédagogique et d'un curriculum profondément remaniés : l'aide fournie aux enseignants et l'apport de la recherche.

La conjoncture est favorable à l'essor du professionnalisme et de l'autonomie des enseignants : règlement des conventions collectives, ajout de ressources, vaste apport d'un nouveau personnel enseignant hautement qualifié. Le professionnalisme progressera d'autant plus que les problèmes et les défis des écoles seront traités non pas dans un esprit de dénonciation et de recherche de coupables, mais bien sur le terrain de la recherche et de l'évaluation empiriques de « ce qui marche » et de ce qui fait problème. Le renouvellement du curriculum doit progressivement sortir de relations établies sur un mode impératif du Ministère vers le réseau. La conjoncture actuelle donne à entendre au milieu que le Ministère a réduit le terrain de l'impératif mais qu'il s'investirait très peu sur le terrain de l'empirique, de la recherche-expérimentation, de l'aide à construire un curriculum étoffé; l'extrême réticence à toute documentation d'accompagnement

15. Voir une tentative d'articulation d'un défi social et de moyens scolaires : CSE, *Pour une meilleure réussite des filles et des garçons*, Québec, 1999.

des programmes nouveaux, l'évacuation des deux années de statut expérimental des nouveaux programmes, voilà des signes qui inquiètent.

D'autres systèmes scolaires se sont attaqués à des défis comme ceux que soulève le régime pédagogique. Arrêtons-nous à deux en particulier. Faire en sorte que les préoccupations de formation personnelle, et de formation sociale surtout, imprègnent et enrichissent les enseignements disciplinaires de sciences humaines, de langue d'enseignement, d'arts et autres, au lieu de rester confiées à un « petit cours » parallèle, comme c'est le cas depuis le début des années 80, n'est pas une mince affaire. Renforcer l'éducation scientifique et articuler avec elle l'éducation technologique sur l'ensemble du premier cycle secondaire dans une continuité plus organique et plus intégrée que la pratique actuelle, c'est une énorme entreprise. On ne peut pas se contenter d'écrire sur un mode impératif que cela doit se faire. Les pays qui travaillent à relever des défis éducatifs ont toujours des équipes et des ressources de recherche et expérimentation en rapport étroit avec les écoles et les équipes enseignantes. Avec ces ressources et ces appuis, les enseignants peuvent se considérer aidés sur le plan professionnel et non pas réduits au statut infraprofessionnel d'exécutants. Faute de telles ressources de recherche, le risque pointe déjà d'évacuer une bonne partie du potentiel de renouvellement de *L'École, tout un programme*. Ce faisant, on laisserait s'accréditer, dans le milieu enseignant, l'idée que le changement se résume presque à un changement de vocabulaire technique convenu, celui des compétences succédant à celui des objectifs.

Le Conseil conclut donc cet avis par quatre recommandations programmatiques relatives au contexte et à la mise en œuvre d'un régime pédagogique révisé.

D'abord, le Conseil supérieur de l'éducation **recommande au ministre de l'Éducation de porter une attention très particulière aux éléments du régime pédagogique liés au renforcement de la dynamique institutionnelle locale des écoles.**

En second lieu, précisément dans l'esprit de cette première recommandation, le Conseil supérieur de l'éducation **recommande au ministre de l'Éducation de restaurer la période de deux ans de statut expérimental des programmes nouveaux, récemment disparue dans un réaménagement du calendrier d'implantation.**

En troisième lieu, le Conseil **recommande au ministre de l'Éducation, à propos de la mise en œuvre du régime pédagogique et du pilotage de la réforme en cours, de mettre fortement en valeur les besoins sociaux, économiques et culturels qui légitiment les efforts de renouvellement scolaire et qui contribuent à mobiliser autour d'eux l'ensemble du système éducatif.**

Enfin, ne voyant pas émerger de propositions concrètes en direction de l'appui substantiel de recherche et d'expérimentation que requiert l'ambition d'un vaste renouvellement du curriculum, le Conseil insiste à nouveau et **recommande au ministre de l'Éducation d'étoffer sa démarche d'élaboration d'un noyau prescriptif dans les programmes d'études par des moyens importants de recherche-développement qui accompagnent, éclairent et aident les stratégies locales de changement curriculaire et pédagogique.**

Annexe



Le ministre d'État à l'Éducation et à la Jeunesse,
ministre responsable des Loisirs et des Sports

Québec, le 8 décembre 1999

Madame Céline Saint-Pierre
Présidente
Conseil supérieur de l'éducation
1200, route de l'Église, porte 3.20
Sainte-Foy (Québec) G1V 4Z4

Madame,

À l'automne 1998, le ministère de l'Éducation procédait à une consultation auprès du Conseil supérieur de l'éducation et des principaux intervenants du réseau scolaire, en vue de recueillir leurs commentaires sur le projet de *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*.

Les remarques et les interrogations suscitées par le projet de Régime pédagogique soumis ont conduit à la création de groupes de travail ayant pour mandat de bien cerner les enjeux et les effets des modifications proposées. Les recommandations et les orientations issues des travaux ont influé sur la seconde version soumise à la consultation du printemps dernier.

De cette dernière consultation émerge le projet de *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire* joint en annexe.

Conformément aux articles 9a) et 30 de la Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation et à l'article 458 de la Loi sur l'instruction publique, je sollicite l'avis du Conseil sur le projet de règlement ci-joint. Ce projet vise à réviser et à unifier le *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire* et le *Régime pédagogique de l'enseignement secondaire*.

Je vous rappelle que les modifications projetées s'inscrivent dans les grandes orientations de la réforme de l'éducation énoncées dans *L'École, tout un programme* et font suite aux amendements importants apportés à la Loi sur l'instruction publique par l'adoption du projet de loi 180 en décembre 1997. Elles sont requises, notamment, parce qu'un nouveau curriculum est proposé et qu'une nouvelle répartition des responsabilités a été établie entre les différents partenaires du réseau scolaire.

Je souhaite que le présent règlement entre en vigueur le 1^{er} juillet 2000. Cela permettra l'application, pour le premier cycle du primaire, d'une nouvelle grille-matières et de nouveaux programmes d'études, et ce, pour l'année scolaire 2000-2001. Par conséquent, j'apprécierais recevoir, s'il y a lieu, votre avis dans les plus brefs délais.

Je vous prie d'agréer, Madame la Présidente, l'expression de mes sentiments les meilleurs.

FRANÇOIS LEGAULT

**RÉGIME PÉDAGOGIQUE DE L'ÉDUCATION
PRÉSCOLAIRE, DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE
ET DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE**

**Loi sur l'instruction publique
(L.R.Q., c. I-13.3, a. 447)**

**CHAPITRE I
Nature et objectifs des services éducatifs**

1. Les services éducatifs offerts aux élèves comprennent des services d'éducation préscolaire, des services d'enseignement primaire et secondaire, des services complémentaires et des services particuliers.

**Section I
Services de l'éducation préscolaire
et services d'enseignement
primaire et secondaire**

2. Les services d'éducation préscolaire ont pour but de favoriser le développement intégral de l'élève par l'acquisition d'attitudes et de compétences qui faciliteront la réussite de ses parcours scolaire et personnel.

Les services d'enseignement primaire ont pour but de permettre le développement intégral de l'élève par des apprentissages fondamentaux qui contribueront au développement progressif de son autonomie et qui lui permettront d'accéder aux savoirs proposés à l'enseignement secondaire.

Les services d'enseignement secondaire ont pour but de poursuivre le développement intégral de l'élève, de favoriser son insertion sociale et de faciliter son orientation personnelle et professionnelle. Ils complètent et consolident la formation de base de l'élève en vue d'obtenir un diplôme d'études secondaires ou une autre qualification et, le cas échéant, de poursuivre des études supérieures.

**Section II
Services complémentaires**

3. Les services complémentaires ont pour but de favoriser la progression de l'élève dans ses différents apprentissages.

4. Les services complémentaires devant faire l'objet d'un programme en vertu du premier alinéa de l'article 224 de la *Loi sur l'instruction publique* (L.R.Q., c. I-13.3) sont des services :

- 1° de soutien qui visent à assurer à l'élève des conditions propices d'apprentissage;
- 2° de vie scolaire qui visent à contribuer au développement de l'autonomie de l'élève, de son sens des responsabilités ainsi que de son sentiment d'appartenance à l'école et à la société;
- 3° d'aide à l'élève qui visent à l'accompagner dans son cheminement scolaire et dans son orientation scolaire et professionnelle ainsi que dans la recherche de solutions aux difficultés qu'il rencontre;
- 4° de promotion et de prévention qui visent à donner à l'élève un environnement favorable au développement de saines habitudes de vie et de compétences qui influencent de manière positive sa santé et son bien-être;
- 5° d'animation pastorale catholique ou d'animation religieuse protestante qui vise à ce que l'élève poursuive son cheminement moral et spirituel.

5. Doivent faire partie des services complémentaires visés à l'article 4 des services :

- 1° de promotion de la participation de l'élève à la vie éducative;
- 2° d'éducation aux droits et aux responsabilités;
- 3° d'animation, sur les plans sportif, culturel et social;
- 4° de soutien à l'utilisation des ressources documentaires de la bibliothèque scolaire;

- 5° d'information et d'orientation scolaires et professionnelles;
- 6° de psychologie;
- 7° de psychoéducation;
- 8° d'éducation spécialisée;
- 9° d'orthopédagogie;
- 10° d'orthophonie;
- 11° de santé et de services sociaux.

Section III Services particuliers

6. Les services particuliers ont pour but de procurer une aide à l'élève qui, pour des raisons particulières, doit recevoir des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage de la langue française ou des services d'enseignement à domicile ou en milieu hospitalier.

7. Des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage de la langue française s'adressent à des élèves dont la langue maternelle n'est pas le français et qui, pour la première fois, reçoivent des services éducatifs en français et dont la connaissance de la langue française ne leur permet pas de suivre normalement l'enseignement.

Ces services visent à faciliter l'intégration de ces élèves dans une classe ordinaire où les services d'enseignement sont dispensés en français.

8. Les services d'enseignement à domicile ou en milieu hospitalier s'adressent à l'élève qui est dans l'impossibilité de fréquenter l'école parce qu'il doit recevoir des soins spécialisés de santé ou des services sociaux.

Ces services ont pour but de permettre à l'élève de poursuivre l'atteinte des objectifs des programmes d'études, malgré son absence de l'école.

CHAPITRE II Cadre général d'organisation des services éducatifs

Section I Admission et fréquentation scolaire

9. L'admission de toute personne pour la première fois à des services éducatifs dispensés par une commission scolaire doit faire l'objet d'une demande présentée à la commission scolaire de qui elle relève.

Cette demande d'admission doit comprendre au moins les renseignements suivants :

- 1° le nom de la personne;
- 2° l'adresse de sa résidence;
- 3° les noms de ses parents, sauf si elle est majeure;
- 4° la religion de la personne, si celle-ci se déclare catholique ou protestante, aux fins de l'application des articles 6, 226 et 262 de la *Loi sur l'instruction publique* (L.R.Q., c. I-13.3).

10. La demande d'admission d'une personne qui a déjà fréquenté un établissement d'enseignement au Québec doit être accompagnée d'un document officiel sur lequel figure le code permanent que le ministère de l'Éducation lui a attribué, tel un bulletin scolaire.

Celle d'une personne qui ne peut fournir un tel document, notamment parce qu'elle fréquentera, pour la première fois, un établissement d'enseignement au Québec, doit être accompagnée d'un certificat de naissance portant notamment, sauf si elle est majeure, des mentions relatives aux noms de ses parents ou d'une copie de son acte de naissance délivré par le directeur de l'état civil.

Si, pour une des raisons mentionnées aux articles 130 et 139 du Code civil, une copie de l'acte de naissance ou un certificat de naissance de cette personne ne peut être fourni, la demande d'admission doit être accompagnée d'une déclaration écrite sous serment faite par l'un de ses parents, ou par la personne elle-même si elle est majeure, et qui atteste de sa date et de son lieu de naissance.

11. La commission scolaire informe les parents ou la personne elle-même, si elle est majeure, de l'acceptation ou du refus de la demande d'admission.

La commission scolaire qui admet un élève qui fréquentait un établissement d'enseignement d'une autre commission scolaire ou un établissement d'enseignement privé doit faire parvenir à cette commission scolaire ou à cet établissement d'enseignement privé une attestation de l'admission.

12. L'élève qui a atteint l'âge de 5 ans avant le 1^{er} octobre de l'année scolaire en cours et dont les parents ont fait la demande est admis à l'éducation préscolaire.

L'élève handicapé ou l'élève vivant en milieu économiquement faible, au sens de l'annexe 1, qui a atteint l'âge de 4 ans avant le 1^{er} octobre de l'année scolaire en cours et dont les parents ont fait la demande est admis à l'éducation préscolaire; le ministre établit la liste des commissions scolaires qui peuvent admettre ces élèves vivant en milieu économiquement faible et précise les conditions d'admission de ceux-ci.

L'élève qui a atteint l'âge de 6 ans avant le 1^{er} octobre de l'année scolaire en cours doit être admis à l'enseignement primaire.

13. Le passage du primaire au secondaire s'effectue après 6 années d'études primaires; il peut toutefois s'effectuer après 5 années d'études primaires si l'élève a atteint les objectifs des programmes d'études du primaire et a acquis suffisamment de maturité affective et sociale.

Il appartient à la commission scolaire qui assume la responsabilité de l'enseignement primaire d'un élève de déterminer si cet élève a satisfait aux exigences du primaire.

14. La personne qui excède l'âge maximal prévu au premier alinéa de l'article 1 de la *Loi sur l'instruction publique* peut, aux conditions déterminées par le ministre, être admise aux services éducatifs d'une commission scolaire si, l'année scolaire précédente, elle était inscrite soit dans une école ou un centre de formation professionnelle établi par une commission scolaire, soit dans un établissement d'enseignement privé situé au Québec qui offrait l'enseignement situé à l'extérieur du Québec qui offrait un enseignement équivalent à l'enseignement primaire ou secondaire.

Section II **Cycles d'enseignement**

15. L'enseignement primaire s'organise sur 3 cycles de 2 ans chacun.

L'enseignement secondaire s'organise sur 2 cycles : le premier s'étend sur 3 années scolaires; le second s'étend sur 2 années scolaires.

Le cycle est une période d'apprentissage au cours de laquelle les élèves acquièrent un ensemble de compétences disciplinaires et transversales leur permettant d'accéder aux apprentissages ultérieurs.

Section III

Calendrier scolaire et temps prescrit

16. Le calendrier scolaire de l'élève comprend l'équivalent d'un maximum de 200 journées dont au moins 180 doivent être consacrées aux services éducatifs; toutefois, le calendrier scolaire de l'élève handicapé et de l'élève vivant en milieu économiquement faible, visés au deuxième alinéa de l'article 12, comprend l'équivalent d'un maximum de 200 demi-journées dont au moins 180 doivent être consacrées aux services éducatifs.

17. Pour l'élève de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire, la semaine comprend un minimum de 23 heures 30 minutes consacrées aux services éducatifs; cet élève bénéficie d'un minimum de 50 minutes pour le repas du midi, en plus du temps prescrit. L'élève de l'enseignement primaire bénéficie également d'une période de détente le matin et l'après-midi, en plus du temps prescrit.

Toutefois, pour l'élève handicapé et l'élève vivant en milieu économiquement faible visés au deuxième alinéa de l'article 12, la semaine comprend un minimum de 11 heures 45 minutes consacrées aux services éducatifs, à moins que la commission scolaire, dans la mesure et aux conditions déterminées par le ministre, l'en ait exempté.

18. Pour l'élève de l'enseignement secondaire, la semaine comprend un minimum de 25 heures consacrées aux services éducatifs; cet élève bénéficie d'un minimum de 50 minutes pour le repas du midi et d'au moins 5 minutes entre chaque période d'enseignement, en plus du temps prescrit.

19. Les jours suivants sont des jours de congé pour l'élève :

- 1° les samedis et les dimanches;
- 2° le 1^{er} juillet;
- 3° le 1^{er} lundi de septembre;
- 4° le deuxième lundi d'octobre;
- 5° les 24, 25 et 26 décembre;
- 6° les 31 décembre, 1^{er} et 2 janvier;
- 7° le Vendredi saint et le lundi de Pâques;
- 8° le lundi qui précède le 25 mai;
- 9° le 24 juin.

Section IV

Renseignements ou documents à remettre aux parents de l'élève

20. Au début de l'année scolaire, le directeur de l'école s'assure que sont transmis aux parents de l'élève ou à l'élève lui-même, s'il est majeur, les documents suivants :

- 1° les règles générales de l'école et son calendrier des activités;
- 2° des renseignements sur le programme d'activités de l'éducation préscolaire ou, s'il s'agit d'un élève de l'enseignement primaire ou secondaire, des renseignements sur les programmes d'études suivis par cet élève ainsi que la liste des manuels requis pour l'enseignement de ces programmes;
- 3° le nom de l'enseignant de l'élève, s'il s'agit d'un élève à l'éducation préscolaire ou, dans les autres cas, le nom de tous les enseignants de l'élève ainsi que, le cas échéant, le nom de son responsable.

Section V Matériel didactique

21. L'élève de l'enseignement primaire ou secondaire doit avoir accès au matériel didactique, choisi en application de la Loi, pour les programmes d'études suivis par cet élève; l'élève de l'éducation préscolaire doit avoir accès au matériel didactique requis pour les programmes d'activités qui lui sont offerts.

Section VI Répartition des matières

22. À l'enseignement primaire, les matières suivantes sont obligatoires et le nombre d'heures par semaine est indicatif, sous réserve du pouvoir réglementaire du comité catholique et du comité protestant visé à l'article 22 de la *Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation* (L.R.Q., c. C-60) :

PREMIER CYCLE 1 ^{re} et 2 ^e années		DEUXIÈME ET TROISIÈME CYCLES 3 ^e , 4 ^e , 5 ^e et 6 ^e années	
Matières obligatoires	Temps	Matières obligatoires	Temps
Langue d'enseignement	9h	Langue d'enseignement	7h
Mathématique	7h	Mathématique	5h
	16h		12h
Enseignement religieux ou enseignement moral	2h	Enseignement religieux ou enseignement moral	2h
Français, langue seconde		Langue seconde (français ou anglais)	
Arts		Arts	
Éducation physique et éducation à la santé		Éducation physique et éducation à la santé	
		Géographie, histoire, éducation à la citoyenneté	
		Sciences et technologie	
Temps non réparti	5,5h	Temps non réparti	9,5h
Total	23h30	Total	23h30

Ces matières doivent être enseignées chaque année et les objectifs des programmes de ces matières doivent être atteints à la fin de chaque cycle.

Une commission scolaire peut, dans la mesure et aux conditions déterminées par le ministre, exempter de l'application du premier et du deuxième alinéas l'élève handicapé par une déficience intellectuelle moyenne à sévère au sens de l'article 2 de l'annexe II, l'élève handicapé par des troubles envahissants du développement au sens de l'article 3 de l'annexe II, l'élève handicapé par des troubles relevant de la psychopathologie au sens de l'article 4 de l'annexe II, l'élève handicapé par une déficience langagière au sens de l'article 5 de l'annexe II et l'élève à qui sont dispensés les services particuliers.

23. À l'enseignement secondaire, sous réserve du pouvoir réglementaire du comité catholique et du comité protestant visé à l'article 22 de la *Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation*, les matières obligatoires, le nombre d'unités par matière obligatoire et le nombre d'unités pour les matières à option sont les suivants :

PREMIER CYCLE				DEUXIÈME CYCLE			
1 ^{re} et 2 ^e ANNÉES		3 ^e ANNÉE		4 ^e ANNÉE		5 ^e ANNÉE	
Matières obligatoires	Unités						
Français, langue d'enseignement	8	Français, langue d'enseignement	8	Langue d'enseignement	6	Langue d'enseignement	6
Anglais, langue seconde	4	Anglais, langue seconde	4	Langue seconde	4	Langue seconde	4
_____	_____	_____	_____	Mathématique	4	Mathématique	4
Anglais, langue d'enseignement	6	Anglais, langue d'enseignement	6	Histoire et éducation à la citoyenneté	4	_____	_____
Français, langue seconde	6	Français, langue seconde	6	_____	_____	Connaissance du monde contemporain	4
_____	_____	_____	_____	Sciences et technologie	4	_____	_____
Mathématique	6	Mathématique	6	Éducation physique et éducation à la santé	2	Éducation physique et éducation à la santé	2
Histoire et éducation à la citoyenneté	3	Histoire et éducation à la citoyenneté	4	Enseignement moral et religieux ou Enseignement moral	2	Enseignement moral et religieux ou Enseignement moral	2
Géographie	3	Sciences et technologie	6	_____	_____	_____	_____
Sciences et technologie	4	Éducation physique et éducation à la santé	2	_____	_____	_____	_____
Éducation physique et éducation à la santé	2	Enseignement moral et religieux ou Enseignement moral	2	_____	_____	_____	_____
Enseignement moral et religieux ou Enseignement moral	2	_____	_____	_____	_____	_____	_____
Arts	4	_____	_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	Matières à option	Unités	Matières à option	Unités	Matières à option	Unités
_____	_____	Arts ou Langue moderne ou programme local	4	_____	10	_____	14
TOTAL	36	TOTAL	36	TOTAL	36	TOTAL	36

Une commission scolaire peut, dans la mesure et aux conditions déterminées par le ministre, exempter de l'application du premier alinéa :

- 1° l'élève handicapé par une déficience intellectuelle moyenne à sévère au sens de l'article 1 de l'annexe II;
- 2° l'élève handicapé par une déficience intellectuelle profonde au sens de l'article 2 de l'annexe II;
- 3° l'élève handicapé par des troubles envahissants du développement au sens de l'article 3 de l'annexe II;
- 4° l'élève handicapé par des troubles relevant de la psychopathologie au sens de l'article 4 de l'annexe II;

- 5° l'élève handicapé par une déficience langagière au sens de l'article 5 de l'annexe II;
- 6° l'élève à qui sont dispensés des services particuliers;
- 7° l'élève qui peut emprunter un cheminement particulier de formation visant l'insertion sociale et professionnelle, au sens de l'annexe III.

24. Pour l'élève admis à recevoir l'enseignement en anglais, la commission scolaire peut utiliser, avec l'autorisation des parents, le français comme langue d'enseignement pour d'autres matières que le français, langue seconde.

25. L'école peut, sans autorisation du ministre, attribuer un maximum de 4 unités à un programme d'études local.

26. Une unité équivaut à 25 heures d'activités d'apprentissage.

27. L'élève qui démontre, par la réussite d'une épreuve imposée par l'école ou la commission scolaire, qu'il a atteint les objectifs d'un programme n'est pas tenu de suivre ce programme. Le temps alloué pour ce programme doit être utilisé à des fins d'apprentissage.

Section VII

Évaluation des apprentissages

28. L'évaluation des apprentissages est le processus qui consiste à recueillir, analyser et interpréter des données relatives à l'atteinte des objectifs en vue de jugements et de décisions, pédagogiques et administratifs, appropriés.

La promotion s'effectue séparément pour chaque programme, à moins de situations pédagogiques particulières ou de contraintes dues à l'organisation.

L'élève ne peut s'inscrire à un programme qu'après avoir obtenu les préalables requis. Toutefois, la commission scolaire peut exceptionnellement dispenser un élève de cette exigence.

29. L'école transmet aux parents de l'élève ou à l'élève lui-même, s'il est majeur, au moins 4 bulletins scolaires par année afin de renseigner les parents ou, selon le cas, l'élève lui-même, sur le cheminement scolaire de cet élève.

Au moins une fois par mois, des renseignements sont fournis :

- 1° aux parents de l'élève dont les performances laissent craindre l'échec de l'année scolaire en cours ou, en ce qui concerne l'élève de l'éducation préscolaire, lorsque ses acquis laissent craindre qu'il ne sera pas prêt à passer en première année du primaire au début de l'année scolaire suivante ;
- 2° aux parents de l'élève dont les comportements ne sont pas conformes aux règles de conduite de l'école;
- 3° aux parents de l'élève pour lequel ces renseignements étaient prévus dans le plan d'intervention préparé pour lui.

Ces renseignements ont pour but de favoriser la collaboration des parents et de l'école dans la correction des difficultés d'apprentissage et de comportement, dès leur apparition et, selon le cas, dans l'application du plan d'intervention.

30. Le bulletin scolaire de l'élève doit contenir au moins les renseignements suivants :

- 1° l'année scolaire;
- 2° la classe;
- 3° le nom de la commission scolaire;
- 4° le nom de l'élève;

- 5° le code permanent de l'élève;
- 6° la date de naissance de l'élève;
- 7° les nom, adresse et numéro de téléphone des parents ou, si l'élève est majeur, son adresse et son numéro de téléphone;
- 8° le lien de parenté ou de responsabilité entre l'élève et le destinataire du bulletin;
- 9° le nom du directeur de l'école;
- 10° le nom des enseignants de l'élève;
- 11° les nom, adresse et numéro de téléphone de l'école;
- 12° le signe d'authentification de la commission scolaire ou la signature du directeur de l'école;
- 13° le titre de chacune des matières suivies par l'élève, s'il s'agit d'un élève de l'enseignement primaire; le code et le titre de chacun des cours suivis par l'élève, de même que le nom de l'enseignant responsable de chacun de ces cours, s'il s'agit d'un élève de l'enseignement secondaire;
- 14° les données relatives à l'assiduité de l'élève;
- 15° les résultats obtenus pour chaque matière ou, s'il s'agit d'un élève de l'éducation préscolaire, l'appréciation du développement de l'élève;
- 16° les unités rattachées à chacun des cours suivis par l'élève durant l'année scolaire ainsi que le nombre d'unités obtenues pour les cours qui ne font pas l'objet d'une épreuve imposée par le ministre, s'il s'agit d'un élève de l'enseignement secondaire.

31. L'école doit, à la fin de chaque cycle du primaire et du premier cycle du secondaire, établir, pour chaque élève, un bilan des apprentissages portant sur les compétences disciplinaires et transversales jugées essentielles à la poursuite des études de l'élève.

32. Pour être candidat à une épreuve imposée par le ministre, l'élève de l'enseignement secondaire doit avoir été légalement inscrit dans une école et y avoir suivi le programme correspondant ou avoir reçu à la maison un enseignement équivalent, à la suite d'une dispense de fréquenter une école, conformément au paragraphe 4° du premier alinéa de l'article 15 de la *Loi sur l'instruction publique*.

Cependant, l'élève dispensé de suivre un programme, parce qu'ayant démontré l'atteinte des objectifs de ce programme par la réussite d'une épreuve imposée par l'école ou la commission scolaire, peut être candidat à une épreuve imposée par le ministre.

CHAPITRE III **Sanction des études**

33. Le ministre décerne le diplôme d'études secondaires à l'élève qui a accumulé au moins 54 unités de 4^e et de 5^e secondaire, dont au moins 20 unités de 5^e secondaire, et, parmi ces unités, les unités obligatoires suivantes :

- 1° 6 de langue d'enseignement de 5^e secondaire;
- 2° 4 de langue seconde de 5^e secondaire;
- 3° 4 de mathématique de 5^e secondaire ou d'un programme de mathématique de 4^e secondaire établi par le ministre et dont les objectifs présentent un niveau de difficultés comparable;
- 4° 4 de sciences et technologie de 4^e secondaire;
- 5° 4 d'histoire et éducation à la citoyenneté de 4^e secondaire.

Pour l'obtention d'un tel diplôme sont notamment prises en considération les unités obtenues dans le cadre d'un programme d'études menant à un diplôme d'études professionnelles ou d'un programme d'études menant à une attestation de spécialisation professionnelle.

34. Le ministre décerne conjointement avec la commission scolaire dont relève l'élève exempté de l'application de l'article 23, conformément au paragraphe 7° du deuxième alinéa de cet article, un certificat de formation en insertion sociale et professionnelle des jeunes lorsque cet élève a réussi une formation visant l'insertion sociale et professionnelle et comportant une durée de 1800 heures de formation réparties comme suit :

FORMATION	AN 1	AN 2
	TEMPS	
FORMATION GÉNÉRALE		
Langue d'enseignement	100 h	50 h
Mathématique	100 h	50 h
Langue seconde	50 h	
Enseignement moral et religieux catholique, enseignement moral et religieux protestant ou enseignement moral	50 h	50 h
Préparation au marché du travail	50 h	50 h
Insertion sociale	100 h	100 h
FORMATION PRATIQUE		
Insertion professionnelle	200 h	450 h
TEMPS NON RÉPARTI	250 h	150 h
TOTAL	900 h	900 h

Ce certificat indique notamment :

- 1° le nom de l'élève et son code permanent;
- 2° la date;
- 3° le titre du signataire;
- 4° le nom de la commission scolaire.

35. Pour tous les programmes d'études offerts à l'enseignement secondaire, la note de passage est fixée à 60 p. cent.

Pour tout programme qui fait l'objet d'une épreuve imposée par le ministre, celui-ci tient compte de l'évaluation faite par la commission scolaire dans une proportion de 50 p. cent, sous réserve de l'article 470 de la *Loi sur l'instruction publique*. Dès lors, le ministre sanctionne la réussite ou l'échec de ce programme.

CHAPITRE IV **Qualité de la langue**

36. L'école doit prendre les mesures nécessaires pour que la qualité de la langue écrite et parlée, dans l'apprentissage et dans la vie de l'école, soit le souci de chaque enseignant, quelle que soit la matière enseignée, et de tous les membres du personnel de l'école.

CHAPITRE V

Dispositions finales

37. Le présent règlement remplace le *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire* et le *Régime pédagogique de l'enseignement secondaire* adoptés respectivement par les décrets 73-90 et 74-90 du 24 janvier 1990.

38. Le présent règlement entre en vigueur le 1^{er} juillet 2000.

ANNEXE I

Élève handicapé et élève vivant en milieu économiquement faible

(article 12)

1. Est un élève handicapé celui dont l'évaluation du fonctionnement global, par un personnel qualifié, révèle qu'il répond aux conditions suivantes :

- 1° il est un handicapé, au sens de la *Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées* (L.R.Q., c. E-20.1);
- 2° il présente des incapacités qui limitent ou empêchent sa participation aux services éducatifs;
- 3° il a besoin d'un soutien pour fonctionner en milieu scolaire.

2. Est un élève vivant en milieu économiquement faible, celui qui réside dans un territoire identifié comme économiquement défavorisé selon les critères suivants :

- 1° la pauvreté, définie par certains indicateurs de revenu et d'instruction;
- 2° le secteur, qui constitue pour les actions auprès des enfants d'âge scolaire, l'unité territoriale de base;
- 3° la concentration, qui implique la présence d'un certain nombre de familles pauvres dans un secteur donné.

ANNEXE II

Élève handicapé par une déficience intellectuelle moyenne à sévère, par une déficience intellectuelle profonde, par des troubles envahissants du développement, par des troubles relevant de la psychopathologie ou par une déficience langagière

(articles 22 et 23)

1. Est un élève handicapé par une déficience intellectuelle moyenne à sévère celui dont l'évaluation des fonctions cognitives, faite par une équipe multidisciplinaire au moyen d'examens standardisés, révèle un fonctionnement général

nettement inférieur à celui de la moyenne, et qui s'accompagne de déficiences du comportement adaptatif se manifestant dès le début de la période de croissance.

En outre, l'évaluation fonctionnelle de cet élève doit révéler qu'il présente :

- 1° des limites sur le plan du développement cognitif restreignant les capacités d'apprentissage de l'élève relativement à certains objectifs des programmes d'études des classes ordinaires et nécessitant une pédagogie ou un programme adapté;
- 2° des capacités fonctionnelles limitées sur le plan de l'autonomie personnelle et sociale entraînant un besoin d'assistance pour s'organiser dans des activités nouvelles ou un besoin d'éducation à l'autonomie de base;
- 3° des difficultés plus ou moins marquées dans le développement sensoriel et moteur ainsi que dans celui de la communication pouvant nécessiter une intervention adaptée dans ces domaines.

2. Est un élève handicapé par une déficience intellectuelle profonde celui dont l'évaluation des fonctions cognitives, faite par une équipe multidisciplinaire au moyen d'examens standardisés, révèle un fonctionnement général nettement inférieur à celui de la moyenne, et qui s'accompagne de déficiences du comportement adaptatif se manifestant dès le début de la période de croissance.

En outre, l'évaluation fonctionnelle de cet élève doit révéler qu'il présente les caractéristiques suivantes :

- 1° des limites importantes sur le plan du développement cognitif rendant impossible l'atteinte des objectifs des programmes d'études des classes ordinaires et requérant l'utilisation d'un programme adapté;
- 2° des habiletés de perception, de motricité et de communication manifestement limitées, exigeant des méthodes d'évaluation et de stimulation individualisées;
- 3° des capacités fonctionnelles très faibles sur le plan de l'autonomie personnelle et sociale entraînant un besoin constant de soutien et d'encadrement dans l'accomplissement des tâches scolaires quotidiennes.

L'évaluation fonctionnelle de cet élève peut également révéler qu'il présente des déficiences associées, telles que des déficiences physiques, sensorielles, ainsi que des troubles neurologiques, psychologiques et une grande sensibilité à contracter diverses maladies.

3. Est un élève handicapé par des troubles envahissants du développement celui dont l'évaluation du fonctionnement global, par une équipe multidisciplinaire de spécialistes, à l'aide de techniques d'observation systématiques, d'examens standardisés en conformité avec les critères diagnostiques du Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM-IV) conclut à l'un ou l'autre des diagnostics suivants :

- 1° Le trouble autistique, soit un ensemble de dysfonctions apparaissant dès le jeune âge se caractérisant par le développement nettement anormal ou déficient de l'interaction sociale et de la communication et, de façon marquée, par un répertoire restreint, répétitif et stéréotypé des activités, des champs d'intérêt et du comportement, et qui se manifeste par plusieurs des limites particulières suivantes :
 - une incapacité à établir des relations avec ses camarades, des problèmes importants d'intégration au groupe;
 - un manque d'aptitude à comprendre les concepts et les abstractions et une compréhension limitée des mots et des gestes;
 - des problèmes particuliers de langage et de communication, telles l'absence de langage, l'écholalie, l'inversion des pronoms;
 - des problèmes du comportement, telles l'hyperactivité, une passivité anormale, des crises, des craintes dans des situations banales ou des imprudences dans des situations dangereuses;
 - du maniérisme, des gestes stéréotypés et répétitifs.

- 2° Le syndrome de Rett, le trouble désintégratif de l'enfance, le syndrome d'Asperger ou le trouble envahissant du développement non spécifié.

De plus, l'évaluation du fonctionnement global de cet élève doit conclure que ce trouble est d'une gravité telle qu'il empêche l'élève d'accomplir des tâches normales, selon l'âge et le milieu scolaire, sans un soutien continu.

4. Est un élève handicapé par des troubles relevant de la psychopathologie celui dont l'évaluation du fonctionnement global, par une équipe multidisciplinaire de spécialistes, à l'aide de techniques d'observation systématique et d'examens standardisés, conclut à un diagnostic de déficience psychique se manifestant par une distorsion dans plusieurs domaines du développement, notamment dans celui du développement cognitif.

Les troubles en cause présentent plusieurs des caractéristiques suivantes : comportement désorganisé, épisodes de perturbation grave, troubles émotifs graves, confusion extrême, déformation de la réalité, délire et hallucinations.

De plus, l'évaluation du fonctionnement global de cet élève doit conclure que ces troubles du développement entraînent des difficultés marquées d'adaptation à la vie scolaire et qu'ils sont d'une gravité telle qu'ils empêchent l'élève d'accomplir des tâches normales, selon l'âge et le milieu scolaire, sans un soutien continu.

5. Est un élève handicapé par une déficience langagière celui dont l'évaluation du fonctionnement, par une équipe multidisciplinaire, à l'aide de techniques d'observation systématique et d'examens appropriés, permet de diagnostiquer une dysphasie sévère, se définissant comme un trouble sévère et persistant du développement du langage limitant de façon importante les interactions verbales, la socialisation et les apprentissages scolaires.

En outre, l'évaluation fonctionnelle de cet élève doit révéler la présence de difficultés modérées à sévères sur le plan de la compréhension verbale et de difficultés très marquées sur les plans suivants : l'évolution du langage, l'expression verbale et les fonctions cognitivo-verbales.

De plus, l'évaluation du fonctionnement de cet élève doit conclure que ce trouble est persistant et sévère au point de l'empêcher d'accomplir les tâches scolaires normalement proposées aux jeunes de son âge et qu'il a besoin de services complémentaires et d'une pédagogie adaptée.

ANNEXE III

Élève qui peut emprunter des cheminements particuliers de formation visant l'insertion sociale et professionnelle

(article 23)

Est un élève qui peut emprunter des cheminements particuliers de formation visant l'insertion sociale et professionnelle celui qui présente les caractéristiques suivantes :

- 1° il est âgé d'au moins 16 ans au 30 septembre de l'année scolaire où il commence ce cheminement;
- 2° sur le plan scolaire, cet élève présente un retard suffisamment important pour l'empêcher d'intégrer un cheminement régulier conduisant au diplôme d'études secondaires ou au diplôme d'études professionnelles.

Ce retard est évalué à deux ans ou plus, en langue d'enseignement et en mathématique. L'évaluation de ce retard est effectuée au regard du cadre de référence que constitue la majorité des élèves du même âge à la commission scolaire.

Conseil supérieur de l'éducation

MEMBRES

Céline SAINT-PIERRE

Présidente

Judith NEWMAN

Vice-présidente

Chantal AUROUSSEAU

Chargée de cours
Université du Québec à Montréal

Aline BORODIAN

Étudiante au 2^e cycle
École des Hautes Études Commerciales

Luc BOUVIER

Professeur de français
Collège de l'Outaouais

Robert CÉRÉ

Directeur adjoint
École Marie-Anne
Commission scolaire de Montréal

Édith CÔTÉ

Professeure agrégée
Faculté des sciences infirmières
Université Laval

Gaston DENIS

Ex-professeur
de l'Université de Sherbrooke

Hélène DUMAIS

Enseignante au primaire
École Jacques-Buteux
Commission scolaire Chemin-du-Roy

Marie-Claude GATINEAU

Directrice des services aux élèves
Commission scolaire English-Montréal

Suzanne GIRARD

Directrice principale
Dotation/équité/recrutement
Banque Nationale du Canada

Christopher JACKSON

Doyen
Faculté des beaux-arts
Université Concordia

Linda JUANÉDA

Directrice
École des Pins
Commission scolaire de la
Seigneurie-des-Mille-Îles

Bernard LAJEUNESSE

Directeur général
Commission scolaire Pierre-Neveu

Jean LAJOIE

Commissaire
Commission municipale du Québec

Colleen MARRINER AZIZ

Enseignante
École secondaire Riverdale
Commission scolaire Lester-B.-Pearson

Jean-Pierre RATHÉ

Directeur de l'éducation des adultes
Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

Marie Lissa ROY-GUÉRIN

Directrice adjointe
Centre de formation professionnelle Vision-Avenir
Commission scolaire des Portages-de-l'Outaouais

Pâquerette SERGERIE

Commissaire-parent
Commission scolaire des Chic-Chocs

Michel TOUSSAINT

Directeur général
Cégep de La Pocatière

MEMBRES D'OFFICE

Guy CÔTÉ

Président du Comité catholique

Graham JACKSON

Président du Comité protestant

MEMBRES ADJOINTS D'OFFICE

Pauline CHAMPOUX-LESAGE

Sous-ministre de l'Éducation

Christine CADRIN-PELLETIER

Sous-ministre associée de foi catholique

Ministère de l'Éducation

Grant C. HAWLEY

Sous-ministre associé de foi protestante

Ministère de l'Éducation

SECRÉTAIRES CONJOINTS

Claire PRÉVOST-FOURNIER

Alain DURAND

Publications récentes du Conseil supérieur de l'éducation

AVIS

Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles (1999)..... 50-0426

Diriger une école secondaire : un nouveau contexte, de nouveaux défis (1999) 50-0425

Les Enjeux majeurs des programmes d'études et des régimes pédagogiques (1999)..... 50-0424

Pour un renouvellement prometteur des programmes à l'école (1998)..... 50-0423

Modifications au Règlement sur le régime des études collégiales (1998) 50-0422

La Formation continue du personnel des entreprises. Un défi pour le réseau public d'éducation (1998)..... 50-0421

Les Services complémentaires à l'enseignement : des responsabilités à consolider (1998) 50-0420

L'École, une communauté éducative. Voies de renouvellement pour le secondaire (1998)..... 50-0419

Recherche, création et formation à l'université : une articulation à promouvoir à tous les cycles (1998) 50-0418

Enseigner au collégial : une pratique professionnelle en renouvellement (1997)..... 50-0417

Pour une formation générale bien enracinée dans les études techniques collégiales (1997)..... 50-0416

L'Autorisation d'enseigner : le projet d'un règlement refondu (1997) 50-0415
