



CONSEIL SUPÉRIEUR
DE L'ÉDUCATION

LES ENJEUX MAJEURS
DES PROGRAMMES D'ÉTUDES
ET DES RÉGIMES PÉDAGOGIQUES

AVIS AU MINISTRE DE L'ÉDUCATION

Janvier 1999

Québec 



CONSEIL SUPÉRIEUR
DE L'ÉDUCATION

LES ENJEUX MAJEURS DES PROGRAMMES D'ÉTUDES ET DES RÉGIMES PÉDAGOGIQUES

AVIS AU MINISTRE DE L'ÉDUCATION
Janvier 1999

Le Conseil a confié la préparation de cet avis à un comité composé des personnes suivantes : Madame Céline Saint-Pierre, présidente du Conseil et présidente du comité; Monsieur Robert Céré, directeur de l'école secondaire Sophie-Barat et membre du Conseil; Monsieur Roger Delisle, coordonnateur de l'enseignement primaire à la Commission scolaire de la Capitale et membre de la Commission de l'enseignement primaire du Conseil; Monsieur Norman Henchey, professeur émérite de l'Université McGill et consultant en recherche sur l'éducation; Madame Linda Juanéda, directrice adjointe à l'école primaire Saint-Pierre et membre du Conseil; Monsieur Claude Lessard, professeur à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.

Coordination et rédaction : Arthur Marsolais.

Recherche : Marthe Henripin, agente de recherche; Jean Lamarre, agent de recherche.

Soutien : Marthe Rajotte et Jacqueline Giroux au secrétariat, Nicole Lavertu à l'édition, Francine Vallée à la documentation et Bernard Audet à la révision linguistique.

Avis adopté à la 473^e réunion
du Conseil supérieur de l'éducation,
le 3 décembre 1998.

ISBN : 2-550-33989-4
Dépôt légal : Bibliothèque nationale du Québec, 1999

Table des matières

Présentation	5
--------------------	---

CHAPITRE 1

Cycles et compétences transversales : facteurs de renouveau des études primaires.. 7

1. Des cycles pour améliorer la réussite..... 7
2. Les cycles au primaire..... 8
3. Le souci partagé des compétences transversales..... 9

CHAPITRE 2

Le soutien et l'enrichissement au secondaire : que penser de parcours précocement différenciés? 13

1. Un héritage à reconsidérer 13
2. Une latitude institutionnelle obscure..... 15
3. Le foisonnement des parcours..... 15
 - 3.1 Différencier par les structures et différencier par l'action pédagogique quotidienne 16
 - 3.2 Sensibilisation aux carrières et sens du travail scolaire..... 17
 - 3.3 Pour une adaptation moins appauvrissante..... 17
 - 3.4 La place des matières de base..... 17
4. Encadrement central, prise en charge locale 18
5. Pilotage de système et rôle respectif de ses paliers 18

CHAPITRE 3

L'équilibre proposé du curriculum : enjeux de cohérence, de richesse culturelle et de mobilisation des élèves 21

1. Les logiques concurrentes en jeu 21
2. Un curriculum effectif mal connu 22
3. Faiblesses des équilibres proposés..... 23
 - 3.1 Carences du curriculum officiel du primaire..... 24
 - 3.2 Problèmes du curriculum officiel du secondaire 26

CHAPITRE 4

Pour un renouvellement majeur du deuxième cycle secondaire 29

1. Une fréquentation à augmenter 29
2. Une base d'accès aux études de DEP 30
3. La possibilité d'une meilleure jonction du deuxième cycle secondaire avec les études collégiales 31
4. Quelques pratiques observables en matière de jonction entre le secondaire et le postsecondaire 33
5. Un second cycle secondaire différencié qui réponde à la diversité des besoins ... 34
6. L'arsenal des moyens et l'effet des règles 35
 - 6.1 Ampleur des options prévues..... 35
 - 6.2 Valeur orientante de nombreux cours optionnels et même de certains cours obligatoires 35
 - 6.3 Quelques cours optionnels très poussés..... 36
7. L'usage possible de profils 36

CHAPITRE 5

L'évaluation des apprentissages et la sanction des études 39

1. L'évaluation courante 39
2. Plaidoyer pour un bilan certifié des apprentissages en fin de premier cycle secondaire..... 40
3. Les conditions d'obtention du diplôme d'études secondaires chez les jeunes 41
4. Reconnaissance d'acquis et sanction des études secondaires au secteur de l'éducation des adultes..... 43

CHAPITRE 6

Une nouvelle articulation de la formation générale avec la formation professionnelle .. 45

CHAPITRE 7**Au-delà du régime pédagogique :
les programmes, leur mise en œuvre,
les moyens d'une réforme,
la formation des enseignants 49**

1. Quel type de programmes élaborer? 49
 - 1.1 Des énoncés clairs et des zones grises
dans les sources d'orientation 49
2. Une démarche de mise en œuvre
à réajuster 52
 - 2.1 Le contexte du changement
institutionnel 52
 - 2.2 Mise en œuvre et caractéristiques des
programmes 53
3. Les conditions de succès de la réforme. 54
4. La formation initiale des maîtres 55

CHAPITRE 8**Observations diverses sur
les régimes pédagogiques 59**

1. Parallélisme des régimes,
esprit inclusif 59
2. Missions et fonctions 59
3. Services complémentaires et
particuliers 60
4. Évacuation du redoublement sous sa
forme traditionnelle 61
5. Cycles d'études 61
6. Calendrier scolaire et temps prescrit 61
7. Matériel didactique 62
8. Clarification de la définition des
personnes handicapées 62
9. Passage en formation professionnelle ... 62

Conclusion et recommandations 63**Annexe : demande d'avis 67****Index des articles commentés 68**

Présentation

Un renouvellement majeur des études primaires et secondaires prend forme, actuellement. Après l'adoption d'orientations globales formulées dans *Prendre le virage du succès* (1997) puis *L'École, tout un programme* (1997), les moyens de la mise en œuvre se constituent, particulièrement par l'élaboration de nouveaux régimes pédagogiques, en même temps que l'on adopte des *Orientations et encadrements pour l'établissement du programme de formation* (1998), élaborés à l'initiative de la Commission des programmes d'études.

On exagérerait difficilement l'importance d'un nouveau régime d'études pour l'éducation préscolaire et les études primaires et secondaires. Il trace les limites du possible. Il sépare, en deçà de ces limites, le probable de l'improbable, ce qui va de soi de ce qui restera très difficile à réaliser. En même temps, les décisions qu'il retient servent rétrospectivement à comprendre ce qui est pris au sérieux et ce qui n'avait qu'un poids rhétorique dans les documents d'orientation ou les énoncés de politique qui l'ont précédé.

Le Conseil supérieur de l'éducation a choisi ici d'aller au-delà d'une lecture étroitement administrative des documents réglementaires que sont les régimes pédagogiques et orientée par une perspective de logique interne et de fonctionnalité. Il s'y arrêtera plutôt en les replaçant sur l'horizon du souhaitable dégagé par les orientations de départ. Il tentera de les examiner en toute conscience des visées d'un régime et des conditions autres que réglementaires et nécessaires pour améliorer l'éducation¹.

Pour remplir son obligation légale de conseiller l'État en matière de régimes pédagogiques, le Conseil a construit son analyse autour de grands

¹ On trouvera un éclairage fourni par la recherche dans deux documents de la collection *Études et recherches* du Conseil : R. Grégoire inc., Claude Lessard, Jean Lamarre, *Le Renouvellement du curriculum : expériences américaine, suisse et québécoise*, 1999; Marthe Henripin, *Différencier le curriculum au secondaire : vers des parcours scolaires stimulants pour tous les jeunes*, 1999.

enjeux sur lesquels un régime pédagogique a nécessairement des incidences, de façon à expliciter celles-ci. Il examinera ainsi :

1. la structuration des étapes de progression scolaire et la concertation autour de compétences transversales²; leurs répercussions positives particulièrement sur l'école primaire;
2. le soutien pédagogique, l'adaptation et la diversification des parcours des élèves, particulièrement au premier cycle secondaire;
3. l'équilibre du curriculum, au regard des grilles-matières proposées;
4. le renouvellement en profondeur requis du second cycle secondaire, du point de vue de l'accessibilité de l'éducation, de cours suffisamment exigeants, de l'orientation professionnelle et, enfin, d'une jonction plus organique avec les études collégiales;
5. l'évaluation des apprentissages en général et la sanction des études secondaires;
6. les éléments neufs de l'articulation de la formation générale avec la formation professionnelle³.

Le Conseil développera ensuite quatre thèmes liés de près au régime pédagogique du préscolaire, du primaire et du secondaire : la conception des programmes, le processus de leur mise en œuvre, les conditions de réussite de la réforme amorcée et,

² C'est-à-dire, par exemple, des habiletés comme savoir se documenter, savoir comment aborder et traiter un problème, savoir travailler avec d'autres, habiletés qui «traversent» en quelque sorte toutes les matières.

³ Le présent avis se situe en continuité avec celui que le Conseil adressait à la ministre de l'Éducation en juillet dernier, intitulé : *Pour un renouvellement prometteur des programmes à l'école*. Ce précédent avis traitait particulièrement ses analyses sur les missions de l'école, sur les domaines d'apprentissage, sur la jonction avec ceux-ci de thématiques transversales et de compétences transversales, et sur la valorisation de l'autonomie professionnelle par rapport au curriculum officiel.

enfin, la formation des maîtres. En dernier lieu, avant de conclure son avis, le Conseil regroupera des remarques plus brèves sur divers articles des régimes pédagogiques.

Parmi les trois régimes pédagogiques soumis à la consultation au début d'octobre 1998⁴, celui qui concerne le préscolaire, le primaire et le secondaire recevra certes l'attention prépondérante qu'il requiert. Cependant, le régime de la formation générale des adultes et celui de la formation professionnelle seront aussi analysés, avec un regard particulier sur leurs éléments les plus neufs, qui sont liés à des aspects du premier : sanction des études dans le premier cas, place faite à la formation générale dans le second cas.

Le fil conducteur du présent avis se focalisera – à l'égard du nouveau régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire tout récemment diffusé – sur les aspects suivants : comment faire pour que les grandes perspectives d'amélioration de l'éducation ouvertes par la volonté actuelle de réforme et de renouvellement soient **mieux servies, mieux instrumentées, mieux appuyées administrativement** par les règles de structuration de l'éducation retenues dans les régimes pédagogiques?

⁴ Les textes de ces régimes, datés du 6 octobre 1998, ont eu une diffusion si large que le Conseil n'a pas cru nécessaire de les joindre en annexe. On retrouvera toutefois l'un ou l'autre des articles discutés dans un encadré au fil du texte.

CHAPITRE 1

Cycles et compétences transversales : facteurs de renouveau des études primaires

Deux éléments du régime pédagogique proposé correspondent à l'émergence d'un nouvel idéal pédagogique, le légitiment et favorisent sa progression concrète : il s'agit d'une part d'un découpage pluriannuel de la progression, par les cycles, et, d'autre part, de la place faite à des compétences transversales, dont l'application est conditionnée par une perspective de coresponsabilité de la part des éducateurs qui prennent charge de mêmes groupes d'élèves.

Cet idéal pédagogique colle au phénomène de la progression de l'élève. Quels problèmes, quelles carences ont fait émerger cet idéal? Voilà ce qu'il faut mettre en évidence. Autrement, on risque de ne pas bien voir la portée potentielle des nouveaux éléments structurants du curriculum.

1. Des cycles pour améliorer la réussite

Les programmes actuels sont appliqués par référence à une progression **découpée sur une base annuelle**, et redécoupable même en **quatre étapes** dans l'année. On postule alors un seuil précis d'acquis vérifiables. Plus ces acquis sont découpés en petites unités, plus il est facile de «faire pratiquer» ces petites unités grâce à des cahiers d'exercice. Les seuils sont bas et uniformes, car on postule que le groupe-classe avance vers eux de façon essentiellement synchronisée. Ces seuils sont bas pour être à la portée de la grande majorité, et ils sont inflexibles. Le programme est presque fétichisé : «passer le programme» gouverne l'emploi du temps. Celui ou celle qui achoppe redouble. Les seuils sont si clairs qu'on sait déterminer sans l'ombre d'un doute qui a un an ou bien deux ans de retard par rapport à la moyenne ou par rapport au seuil fixé dans le programme.

Il est difficile d'accepter des différences interindividuelles importantes dans le profit que les élèves tirent de la classe. Les programmes qui visent à une progression strictement uniforme ont en vue la «moyenne basse» d'un groupe, ils tiennent en même temps pour acquis une frange d'échecs

quasi inévitables. Les programmes, au contraire, dont l'adaptation et l'enrichissement font partie dès leur conception, tolèrent mieux des écarts dans les acquis et en même temps servent beaucoup mieux à réduire les échecs, en remédiant aux difficultés au fur et à mesure. Dans le premier cas, souvent, on «passe le programme» à un rythme uniforme. Dans le second cas, l'emploi du temps est plus flexible et tient compte des découvertes de la «pédagogie de la maîtrise⁵».

La raison principale de la réticence devant des différences interindividuelles importantes, qui ne sont en aucun cas des échecs mais plutôt un profit variable à retirer de la dimension enrichissement d'un programme, réside sans doute dans l'importance justifiée qu'on accorde aux «mauvaises différences», directement liées à des facteurs sociaux. Ainsi, par exemple, dans un État comme le Texas, les ressources disponibles dans les écoles publiques varient, selon l'endroit où l'on se trouve, de 2 000 \$US à 8 000 \$ par élève, et le reste va de pair⁶. Ici, bien sûr, la péréquation qui joue dans le financement public nous protège de tels écarts extrêmes. Cependant, tous les effets du milieu économique et culturel ne sont pas annulés pour autant.

5 Le «mastery learning», particulièrement identifié aux recherches de Bloom, postule qu'il reste très peu d'échecs si l'on s'assure de deux choses : d'abord, que l'élève possède effectivement les acquis présumés par une nouvelle tâche d'apprentissage; ensuite, qu'il dispose du temps dont il a besoin, temps variable d'une personne à l'autre.

6 Voir Glenn De Voogd, «Relationships and Tensions in the Primary Curriculum of the United States», dans J. Moyles et L. Hargreaves (éd.) *The Primary Curriculum. Learning from International Perspectives*, Londres, Routledge, 1998, p. 139-157. Cette analyse montre que la culture institutionnelle prévalant dans des zones sous-financées et des écoles fréquentées par un grand nombre d'élèves hispanophones est fréquemment autoritaire, prompte aux sanctions. La direction de l'école ou du district prescrit le curriculum en imposant aux enseignants les manuels et les cahiers d'exercice, matériel commercial qui va parfois jusqu'à préciser les questions que l'«enseignant usager» doit poser!

L'idéal pédagogique qui inspire le régime pédagogique proposé affronte la question sous l'angle d'une progression optimale plutôt que strictement uniforme pour tous les élèves. Il le fait en rythmant la progression de l'élève par des cycles pluri-annuels. Les programmes proposés le font pour leur part, par leur double promesse d'**adaptation** aux difficultés possibles des élèves et d'**enrichissement**.

Il y a ici deux situations pédagogiques graves à signaler : d'une part, il y a des élèves qui achoppent et qui, à terme, seront relégués ailleurs parce qu'incapables de suivre; d'autre part, des élèves qui se démobilisent, parfois du fait d'un rythme trop lent, d'un contenu trop pauvre, parfois du fait de la passivité impliquée justement par «suivre» ou d'une pédagogie incapable de leur faire expérimenter du succès.

L'idéal pédagogique apte à remédier à ces situations comporte trois facettes. La première, la plus ancienne et la mieux connue, s'appelle pédagogie active : elle consiste à savoir mettre en jeu les capacités, les efforts, les ressources des élèves par des tâches d'apprentissage. Les «mobiliser», les mettre en mouvement, constituer un environnement éducatif propice à leur faire vivre un processus d'apprentissage. La seconde s'appuie sur la dimension enrichissement d'un bon programme, qui fait que l'élève ne plafonne pas trop tôt dans son effort, par le fait d'attentes institutionnelles trop réduites. La troisième facette, la plus difficile et la plus prometteuse, incite à recourir à la pratique d'une pédagogie différenciée, qui diversifie les dispositifs d'apprentissage selon les difficultés rencontrées⁷. Tout échec et toute difficulté ne sont plus, alors, traités comme l'effet d'une lenteur

⁷ Voir Jacques de Lorimier, *Des stratégies pour la qualité de l'éducation en France : réformes de système et pédagogie différenciée*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1987, coll. Études et documents, n° 3. Voir un plaidoyer pour la pédagogie différenciée enraciné dans la recherche courante sur l'activité cérébrale : Carol Ann Tomlinson et M. Layne Kalbfleisch : «Teach Me, Teach my Brain : A Call for Differentiated Classrooms», dans *Educational Leadership*, nov. 1998, p. 52-55.

congénitale, d'un manque de talent ou d'une absence de motivation.

La pédagogie différenciée constitue un contraste majeur, en termes d'accompagnement de la progression de l'élève, par rapport aux pratiques plus traditionnelles de découpage du travail scolaire, et par rapport à l'usage coutumier de l'évaluation. Elle contredit radicalement la tendance à placer ailleurs que dans la classe ordinaire l'élève qui peine et à recourir sans grande hésitation au redoublement.

2. Les cycles au primaire

<p><i>Article 15. L'enseignement primaire s'organise sur 3 cycles de 2 ans.</i></p>

L'instauration de trois cycles, au primaire, appelle à développer les moyens d'aider constamment les élèves. Il ne faut pas se contenter trop aisément de diagnostics qui laissent prévoir un redoublement. L'idéal d'une pédagogie qui accompagne la progression et reconnaît que les mêmes dispositifs didactiques ne conviennent pas indifféremment à tous les élèves conduit aujourd'hui à privilégier, dans le curriculum officiel, des **phases de progression pluriannuelles**. Telle est la raison d'être des cycles de deux ans au primaire. C'est le premier élément de la lutte à l'échec⁸. Le cycle permet, par un **soutien pédagogique inventif et immédiat**, impliquant les divers professeurs qui enseignent au même élève au cours d'un cycle, d'éviter les échecs évitables et la solution, actuellement fort courante, du redoublement. La clause prévoyant la possibilité de «redoubler» chaque année du primaire est disparue du régime pédagogique. Mais l'instauration des cycles appelle bien autre chose qu'un découpage administratif : elle est une prise en charge de la progression d'autant plus efficace et mobilisante qu'on aura recours à une pédagogie active qui sollicite les élèves à la

⁸ Le chapitre 7 touchera plus directement les programmes et leur potentiel à la fois d'adaptation et d'enrichissement.

limite supérieure de leurs capacités. Le meilleur curriculum effectif dans l'école et la classe invite à un optimum dosé et non pas à un minimum uniforme. Le programme officiel qui soutient et inspire le curriculum effectif n'est pas d'abord un outil de discrimination entre «passer» ou «échouer». Il est bon ou médiocre selon l'appui qu'il fournit à stimuler la progression de l'élève.

Les deux cycles du primaire recouvraient jusqu'ici des appellations administratives accordées avec une structuration annuelle de la progression. La nouvelle structure des cycles bisannuels comporte un immense potentiel de renouvellement pédagogique si elle dépasse la portée d'une étiquette administrative ou d'un simple découpage des programmes officiels.

En quoi l'instauration de cycles appelle-t-elle plus de concertation et de collaboration entre enseignantes et enseignants? Dans le contexte du primaire, cela peut jouer de diverses façons. Si le même titulaire de classe ne suit pas ses élèves sur l'ensemble du cycle, il faut absolument une concertation entre l'ensemble des titulaires des classes de même cycle, d'abord. En second lieu, des programmes par cycles invitent à engager des élèves dans des apprentissages pour lesquels ils paraissent prêts au moment opportun en cours de cycle, et pas nécessairement tous au même moment. Ainsi, sur six classes de deuxième cycle primaire, il est tout à fait pensable d'engager 30 ou 40 élèves dans un module de mathématiques qui n'est pas requis ou approprié pour tous et toutes, ce qui demande une concertation fine. En dernier lieu, le travail par cycles donne une souplesse dans l'usage du temps qui est extrêmement intéressante pour les matières couramment confiées aux spécialistes. En effet, pour que l'initiation artistique ou l'apprentissage de la langue seconde puissent revêtir des caractéristiques de pédagogie de projet, des doses hebdomadaires infimes ne suffisent pas. Un module substantiel plus concentré dans le temps se prête beaucoup mieux à une pédagogie active et différenciée. Cela, toutefois, est pratiquement impensable sans une collaboration très étroite entre titulaires et professeurs spécialistes.

3. Le souci partagé des compétences transversales

Article 30. Le bulletin scolaire de l'élève doit contenir au moins les informations suivantes : [...]

17° le degré de maîtrise des compétences transversales

Un second élément du nouveau régime pédagogique fait appel à une prise en charge collective par les éducateurs : les compétences transversales. Leur aspect le plus concret, et le plus lié à la pédagogie active, réside dans les **habiletés dites méthodologiques**, de l'ordre de l'aisance dans les façons de s'y prendre pour apprendre (en attaquant un problème, faisant avancer un projet, recueillant de l'information, etc.). Les **habiletés intellectuelles dites génériques** y figurent également avec toute la légitimité que confirme un grand constat : un curriculum effectif pauvre se distingue très fréquemment d'un curriculum riche du fait qu'il met trop peu en jeu les habiletés intellectuelles les plus complexes en se contentant des plus élémentaires. Les compétences transversales proposées actuellement englobent aussi des **compétences d'ordre social** et mettent en valeur l'**habileté expressive et communicative** du langage à travers l'ensemble des apprentissages⁹.

⁹ On trouve en Australie une structuration du curriculum qui a beaucoup d'affinités avec celle-ci en matière de domaines transversaux («Cross-curricular areas»). En effet, à huit domaines disciplinaires (anglais, sciences, mathématiques, autres langues, technologie, études sociales et environnementales, arts, santé et éducation physique), on combine les dimensions suivantes, particulièrement interdisciplinaires : 1) environnement; 2) technologie de l'information; 3) habiletés personnelles et interpersonnelles; 4) éducation au choix de carrière et au travail; 5) compétences langagières ou «littéracie»; 6) compétence dans le domaine du quantitatif («numeracy»). Les Regan, «Primary Schooling : an Australian Perspective», dans J. Moyles et L. Hargreaves (ed) *The Primary Curriculum : Learning from International Perspectives*, p. 164-165.

C'est une approche excellente à condition de prendre les moyens de dépasser la rhétorique et l'exhortation à les développer. Nous sommes à peine à pied d'œuvre. La recherche pertinente est mal connue, peu traitée dans les unités responsables de programmes au Ministère et peu en évidence dans nos facultés d'éducation. Il faudra y remédier, et savoir piloter ce changement avec beaucoup d'adresse. Il faudra éviter, surtout, de laisser s'accréditer une compréhension de ce défi qui laisse croire qu'on enlève quelque chose aux domaines spécifiques d'apprentissage, art, histoire, chimie, etc. lorsqu'on prend au sérieux les compétences transversales. Les habiletés d'ordre méthodologique et d'ordre intellectuel ont leur place dans tous les domaines et toutes les disciplines mais de façon adaptée. Il en va de même des habiletés et des attitudes sociales, et des capacités d'interprétation, d'expression écrite et orale. Cependant, agir en ordre dispersé, en vertu d'une volonté purement individuelle, c'est risquer de s'en tenir à des velléités. Il faut, entre professeurs d'histoire, de mathématiques, de sciences et technologie, de langue seconde, de langue d'enseignement, **s'en-tendre sur** l'exercice de l'habileté à se documenter, à accéder à des banques de données, à extraire une idée principale; il faut, entre éducateurs physiques, professeurs d'éducation morale, usagers du travail en équipe, responsables des repas, des activités parascolaires, **donner une forme particulière et des lieux d'exercice aux compétences sociales**, civiques, relationnelles à cultiver. C'est un champ neuf. Sa mise en œuvre repose sur une culture institutionnelle d'initiative concertée et partagée dans l'école.

Il faut accepter ici un leadership professionnel entre pairs, qu'une petite cellule interdisciplinaire pilote la figure à donner en matière d'habiletés méthodologiques à des stratégies largement partagées, par exemple. Qu'une enseignante de français ou d'anglais vienne d'abord à quelques cours d'art, de sciences, de mathématiques ou de géographie pour ensuite inspirer ses collègues en matière de stratégies de lecture efficaces, d'aide à la rédaction... Il y a dans le champ des «compétences transversales» matière à exploration, validation et

développement pour des années. **Que les premières démarches soient balbutiantes est tout à fait normal.** Cet élément des programmes à venir sera «à l'essai», et l'essai sera productif à condition d'y mettre du sien à plusieurs au-delà des multiples cercles disciplinaires.

La prise en charge des compétences transversales est une occasion majeure de professionnalisme collectif¹⁰, mais en même temps d'une promotion que les enseignants peuvent conduire auprès des parents membres des conseils d'établissement, car des préoccupations englobantes de l'ordre des compétences transversales ont une pertinence directe sur le projet éducatif de l'école, comme le soulignait le rapport *Réaffirmer l'école*. Encore une fois, cependant, l'importance des compétences transversales **n'enlève rien à la valeur des disciplines**, et ne tend absolument pas à faire se représenter celles-ci comme des réservoirs de connaissances figées, car l'élément clé, ici, est la jonction, le «mariage» entre le spécifique et le plus commun, la construction de compétences moins spécifiques à l'intérieur même des diverses disciplines.

Par ailleurs, le Conseil supérieur de l'éducation fait volontiers remarquer qu'une réflexion analogue touchant la formation générale au secteur des adultes n'apparaît pas dans le régime pédagogique révisé. En même temps, la réduction des ressources conduit à faire reposer l'alphabétisation de plus en plus sur le volontariat et le bénévolat des organismes communautaires. Pourtant, l'éducation des adultes essaie de joindre depuis longtemps la maîtrise de grandes capacités instrumentales d'importance évidente, en langue d'enseignement, en décodage du quantitatif, à la perspective d'une appropriation culturelle du technique, du civique, du champ scientifique, de perspectives historiques, en affinité étroite avec les domaines d'apprentissage reconnus dans les programmes pour les jeunes. Le potentiel d'une compréhension nouvelle de la progression dans l'apprentissage et

¹⁰ Voir le rapport annuel 1990-1991 du Conseil intitulé *La Profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social*, Québec, 1991.

du soutien qu'appelle cette jonction intéresse aussi la formation générale du secteur des adultes et il faudra s'en préoccuper.

Le Conseil supérieur de l'éducation reconnaît le bien-fondé et l'intérêt des grands cycles de progression instaurés par le régime pédagogique de même que l'importance de l'attention privilégiée apportée aux

compétences transversales; il recommande au ministre de l'Éducation d'exprimer plus clairement le sens des cycles dans le régime pédagogique, et de soigner le suivi de la mise en œuvre des compétences transversales de façon à en maximiser le profit pour les élèves.

CHAPITRE 2

Le soutien et l'enrichissement au secondaire : que penser de parcours précocement différenciés?

Dans son avis de 1994 intitulé *Rénover le curriculum du primaire et du secondaire*, le Conseil supérieur de l'éducation encourageait à différencier davantage le curriculum du deuxième cycle secondaire, au sortir d'un curriculum essentiellement homogène du début du primaire jusqu'à la troisième secondaire. Ceci n'est évidemment pas possible sans une plage de cours optionnels substantielle. Le Conseil suggérait alors de penser aussi à des cours plus avancés dans certaines matières obligatoires. Ce principe d'un curriculum dont l'uniformité décroît substantiellement après le premier cycle secondaire, la Commission des États généraux sur l'éducation l'a par la suite repris et fait sien.

Cependant, l'approfondissement de la problématique d'un curriculum différencié et l'examen attentif de l'ensemble des études secondaires, conduisent à poser la question de la différenciation sur des bases nouvelles. Le premier cycle secondaire est déjà le lieu d'un foisonnement de parcours diversifiés : programmes d'arts-études, de sports-études, programme international, présecondaire, cheminements particuliers... Est-ce actuellement une réalité située hors régime pédagogique que la révision de celui-ci laissera tout aussi marginale? Qu'advient-il des contingents considérables d'élèves lancés dans un programme dit d'éducation internationale au secondaire? Il n'est pas souhaitable que l'on adopte un règlement de régime pédagogique pour une bonne décennie, sans doute, sans avoir très sérieusement réfléchi à la multiplication des filières et des parcours d'élèves qui caractérise notre premier cycle actuel.

1. Un héritage à reconsidérer

Nous avons, au Québec, des études primaires et secondaires d'une durée de onze ans, au regard des douze années allouées ailleurs au Canada et en Amérique du Nord. Malgré cela, à l'observation de la performance de nos élèves dans les études comparatives internationales de sciences et de mathématiques, on peut considérer que, dans les matières «académiques» les plus prestigieuses,

nous accomplissons en onze années d'études à peu près ce que d'autres systèmes scolaires atteignent en douze années¹¹. Notre performance en matière d'apprentissage de la langue française ou anglaise ressort avec avantage en milieu économiquement faible¹². Mais il y a un envers, qui mérite reconsidération, à ce côté reluisant de la médaille : la formation pratique, technique et professionnelle n'a pour ainsi dire pas droit de cité. Les champs moins purement académiques et moins potentiellement sélectifs sont négligés. La différence n'est pas faite entre la mathématique la plus formalisée et l'appropriation du domaine quantitatif et son décodage (ce qu'on appelle «numeracy», dans les études sur le curriculum). Y a-t-il un autre système scolaire, en Amérique du Nord, où la position dans les deux premiers cinquièmes d'un cours de mathématiques de 3^e secondaire (mathématiques 314) sert à discriminer d'autorité ceux et celles qui feront un 2^e cycle secondaire à haute teneur d'options scientifiques, de tous les autres qui devront prendre des voies diversifiées, moins valorisées¹³? En survalorisant la réussite en mathématiques,

¹¹ Voir les résultats de la recherche *Troisième enquête internationale sur la mathématique et les sciences* (TEIMS), dans le *Bulletin statistique de l'éducation*, Québec, ministère de l'Éducation, n° 6, août 1998.

¹² Voir G. Douglas Willms, *Literacy Skills of Canadian Youth*, Ottawa, Statistiques Canada et Développement des ressources humaines Canada, sept. 1997. (Adresse Internet : orderatstatcan.ca). On établit ici qu'au Québec, au Manitoba et en Alberta, l'effet différentiel des facteurs de statut socioéconomique est nettement moins marqué qu'ailleurs au Canada.

¹³ Cette sélection a parfois été démentie par le recours à d'autres approches pédagogiques. Ainsi, à l'école secondaire polyvalente Le Boisé, de Victoriaville, au cours des années quatre-vingt, les «ateliers culturels» des élèves de la formation professionnelle longue conduisaient ceux-ci à réussir les mathématiques les plus avancées de 5^e secondaire, tandis que, dans la majorité des écoles, les élèves du secteur «professionnel long» n'avaient pas accès à ce cours. Ces approches pédagogiques sont mises en œuvre, aujourd'hui, auprès d'autres groupes d'élèves dans les CEFER (centres de formation en récupération).

même pour accéder à une formation en coiffure, cuisine ou horticulture, nos études secondaires affichent une hiérarchisation des valeurs pour le moins problématique.

Ces observations sont précieuses pour interpréter ce qui se passe au premier cycle secondaire¹⁴. Notons l'émergence de filières enrichies, qui regroupent diverses pistes d'excellence : musicale, sportive; qui poussent plus loin les apprentissages proprement scolaires, en direction des langues vivantes par exemple; qui relancent la motivation de groupes d'élèves autour de projets de technologie auxquels se joignent d'autres enseignements disciplinaires (cas de la voie technologique à partir de la 3^e secondaire). Émergence surtout de divers cadres de rattrapage pour des élèves qui suivent difficilement : année présecondaire, cheminements particuliers de formation temporaires, cheminements particuliers de formation continus...

Au regard de tout cela, la reconnaissance d'acquis suffisants pour une réussite du premier cycle secondaire reste nébuleuse. La tentative des années quatre-vingt pour «faire compter» tous les cours depuis la première secondaire pour l'obtention du diplôme d'études secondaires («au moins 130 unités accumulées depuis la 1^{re} secondaire») a été abandonnée, même si elle fournissait aux écoles un certain repère pour considérer comme réussie une année de premier cycle, par exemple 24 ou bien 28 unités réussies sur 36 unités annuelles. Ceci ne joue plus. Il n'existe plus de repères pour reconnaître un premier cycle secondaire réussi. Il faudrait là de toute évidence un certificat, analogue par exemple, à celui de l'«initial mastery» mis en place par l'Oregon¹⁵, ou au brevet des collèges que les jeunes écoliers de France obtiennent après leur 9^e année d'études et

avant d'entrer au lycée, parallèle, en grande partie, à notre second cycle secondaire. Le chapitre 5 reprendra cette question importante.

La diversification considérable des parcours pour fin de rattrapage au premier cycle du secondaire, et l'ampleur de leur fréquentation décidée institutionnellement posent deux questions sur lesquelles un régime pédagogique ne peut pas rester muet. Jusqu'à quel point de tels cadres de diversification doivent-ils rester définis centralement par le Ministère et conditionnés par ses allocations de ressources? Jusqu'à quel point le curriculum «commun» offert doit-il rester hors de portée d'un nombre aussi substantiel d'élèves?

La diversification des parcours pour fin d'enrichissement¹⁶, en parallèle avec le parcours plus standardisé, pose aussi des questions pertinentes à un régime pédagogique. Au-delà de 20 000 élèves du secondaire sont actuellement engagés dans des programmes d'éducation internationale. D'autres offres de parcours non traditionnels permettent des accents marqués sur le sport, sur les arts, sur les sciences de la nature, sur la langue seconde. Le nouveau régime pédagogique et les programmes d'études repensés de façon à **comporter chacun un potentiel d'enrichissement** permettront d'approcher autrement une partie de la demande sociale d'éducation à laquelle répondent actuellement les parcours enrichis. Cette diversification des parcours pour fin d'enrichissement devra nécessairement s'appuyer sur la responsabilité locale nouvelle assumée par les conseils d'établissement en vertu de la Loi sur l'instruction publique. Elle ne peut pas aussi ne pas s'ajuster à la marge de manœuvre que délimite le régime pédagogique.

¹⁴ Le Conseil supérieur de l'éducation a effectué, en 1985, un tour d'horizon de multiples filières d'enrichissement : voir *Par-delà les écoles alternatives : la diversité et l'innovation dans le système scolaire public*.

¹⁵ Voir *Le Renouveau du curriculum : expériences américaine, suisse et québécoise*, 1^{re} partie.

¹⁶ Pour un portrait de situation synthétique, voir M. Henripin, *Différencier le curriculum au secondaire : vers des parcours scolaires stimulants pour tous les jeunes*.

2. Une latitude institutionnelle obscure

Il y a bien une clause générale, en matière de programmes officiels, qui s'ajuste indirectement à la capacité locale d'adapter le curriculum offert : le fait que les objectifs des programmes officiels puissent théoriquement être atteints, pour la grande majorité des élèves, avec 75 % du temps normal correspondant¹⁷. Cependant, cette clause, qui traduit plutôt des orientations en matière d'élaboration des programmes qu'un principe d'équilibre entre matières, ne fonde pas clairement la latitude de l'école en matière d'équilibre local du curriculum. On peut aussi bien la comprendre comme l'espace de jeu de l'enseignant individuel, «adaptant» et «enrichissant» la démarche d'apprentissage pour les uns et les autres en relation avec leur cheminement que comme la possibilité pour l'école et son conseil d'établissement de faire varier le temps alloué aux divers enseignements.

Dans l'esprit du régime pédagogique précédent, le modèle commun d'organisation scolaire, d'allocation du temps et, par conséquent, des ressources, se trouvait élaboré centralement et, en principe, appliqué tel quel partout. Il prévoyait toutefois quelques unités réservées comme marge de manœuvre, unités qui servaient, dans des programmes enrichis, à greffer un cours de plus, langue vivante par exemple, parfois langue ancienne. En pratique, beaucoup d'écoles secondaires utilisaient la grille-matières du régime comme grille-horaire, ne fût-ce que pour échapper aux tensions entre les intérêts respectifs de professeurs de diverses disciplines si l'on avait voulu équilibrer autrement les matières¹⁸. De toute évidence, le régime pédagogique proposé a évité soigneuse-

ment tout ce qui pointerait vers une équation entre les unités reconnues pour chaque matière et un nombre d'heures correspondant. C'est pourquoi, d'ailleurs, l'idée de planifier avec réalisme l'ambition d'un cours en fonction de 75 % du temps pour laisser ainsi de la marge à l'adaptation et à l'enrichissement ne trouve pas de point d'appui très clair. Si les unités reconnues sont fermes, mais le temps correspondant a un statut indicatif, un cours correspondant à quatre unités en première secondaire sera-t-il conçu par rapport à 100 heures d'enseignement, comme référence pour doser le fractionnement entre le 75 %, et le 25 % du temps alloué?

Pensons à une école où l'on tient fermement à rendre l'exploration professionnelle présente tout au long du premier cycle secondaire. La marge de manœuvre générale dont on dispose l'autorise-t-elle par exemple à réserver une cinquantaine d'heures dans l'année à cette fin, en allouant proportionnellement moins de temps à l'une ou l'autre des disciplines comprises dans les 36 unités annuelles? La marge de latitude locale, par rapport à une transposition pure et dure de la grille-matières en grille-horaire, reste incertaine et apparaît insuffisante.

3. Le foisonnement des parcours

Comme la recherche le montre abondamment¹⁹, le curriculum officiel très uniforme du premier cycle secondaire a coexisté, depuis quinze ans, avec la mise en place d'un nombre important de parcours particuliers. L'élaboration en cours de la nouvelle offre de formation met surtout l'accent sur la conception de programmes d'études et d'une grille-matières pour une «voie commune» de formation. Il apparaît hautement souhaitable de réexaminer l'ensemble de l'offre de formation au secondaire sous l'angle des **parcours scolaires** offerts aux jeunes. En effet, au fil des années, différentes

¹⁷ Réaffirmer l'école (1997), p. 78; L'École, tout un programme, p. 27.

¹⁸ Il n'échappe à personne que les conventions collectives régissant l'enseignement sont étroitement ajustées aux régimes pédagogiques en place depuis plus d'une décennie, et qu'un changement de régime pédagogique important n'ira pas sans de multiples concordances de ce côté.

¹⁹ Voir Marthe Henripin, *Différencier le curriculum au secondaire : vers des parcours scolaires stimulants pour tous les jeunes*.

«filières²⁰» ou «voies particularisées», ont été ajoutées au curriculum et continuent à l'être, souvent d'une façon expérimentale. Il est indispensable de se donner une vue d'ensemble critique dans une perspective de diversification des formes de succès et en tenant compte de la situation concrète et des cheminements réels des élèves qui s'y trouvent actuellement.

Comment améliorer l'articulation entre le curriculum offert et les parcours effectifs des élèves? Le plus grand défi d'un premier cycle secondaire à renouveler consiste actuellement en cette réarticulation. L'immense palette des parcours non typiques semble s'être constituée «à la pièce» sans vrai pilotage.

Il s'impose d'abord de mieux définir la spécificité de ces différents parcours à l'intérieur du cursus : conditions d'accès, profils de sortie et contenus de formation correspondants, reconnaissance sociale; possibilité d'insertion professionnelle à court ou à plus long terme. Il faut prévoir les effectifs de ces filières de façon plus fine et plus adéquate, réexaminer la nécessité de celles-ci, en vue de les refondre ou d'en faire disparaître certaines, le cas échéant. Il faut aussi en vérifier l'agencement ainsi que les possibilités réelles d'ouverture, de retours en arrière, l'agencement des passages verticaux et horizontaux. On trouve, en particulier, des moments d'aiguillage ou de «mise à part» inscrits dans certaines pratiques du système scolaire : il faut examiner l'impact de ces pratiques qui sont souvent des points tournants irréversibles pour beaucoup d'élèves.

Est-il possible d'infléchir le régime pédagogique proposé, de façon à ce qu'il soit moins branché sur

la projection d'un parcours typique et standardisé, laissant moins en parallèle un foisonnement d'initiatives qui sont liées, dans la pratique présente, aux instructions annuelles d'organisation scolaire, aux règles de financement, à des autorisations cas par cas, comme pour les écoles dites dédiées à un projet particulier? Si l'on veut penser et articuler le régime pédagogique en liaison serrée avec les parcours effectifs des élèves, la réflexion à conduire paraît devoir se porter particulièrement dans quatre directions²¹ :

- l'action pédagogique différenciée;
- le rapport du travail scolaire à une démarche d'orientation;
- la préservation d'un curriculum suffisamment riche;
- la place des «matières de base» dans les parcours différenciés.

3.1 Différencier par les structures et différencier par l'action pédagogique quotidienne

Il apparaît nécessaire de mettre l'accent, dès le début du primaire et pour tous les élèves, sur la différenciation par l'action pédagogique quotidienne à l'école. Actuellement, le système scolaire met en œuvre, au secondaire, des approches pédagogiques différenciées surtout dans les filières où se trouvent des élèves considérés « à risque » ou ayant déjà rencontré des échecs et qui ont souvent une vision négative d'eux-mêmes. Or, il est alors déjà très tard pour adapter les stratégies d'enseignement et d'apprentissage. L'utilisation plus généralisée de pédagogies différenciées au primaire et dès le début du secondaire permettrait probablement de diminuer l'usage de structures parallèles au secondaire et de réduire leurs effectifs, par un meilleur ciblage des élèves devant être

²⁰ On appelle ici «filière» une particularisation du programme d'un élève qui touche l'ensemble de ses cours et implique un regroupement d'élèves, par exemple, un programme d'éducation internationale, un programme arts-études, une année pré-secondaire. Vu du côté de l'élève plutôt que de l'organisation scolaire, ce qui correspond à une filière est un «parcours» d'études particularisé, atypique.

²¹ La recherche de Marthe Henripin, *Différencier le curriculum au secondaire*, fournit beaucoup d'information et d'analyses susceptibles d'alimenter ces thèmes de réflexion et ces champs d'action.

aiguillés vers des filières ou des options « enrichies », « de rattrapage » ou « d'insertion professionnelle ». Une pédagogie plus différenciée en cours d'études secondaires serait aussi d'un immense secours pour des élèves en risque de « décrochage de l'intérieur » par une présence trop passive à l'école.

3.2 Sensibilisation aux carrières et sens du travail scolaire

La question du sens du travail scolaire pour les élèves reste posée, même si l'on différencie les parcours. Or, elle est peu souvent abordée en tant que telle et, pourtant, c'est lorsque les jeunes trouvent un sens à l'étude qu'ils développent au maximum leur potentiel et persévèrent à l'école. Il est donc nécessaire de leur permettre de comprendre comment les contenus des matières scolaires se rattachent au monde du travail et à la vraie vie. Ici, il faut compter sur un engagement ministériel à préserver l'équivalent en ressources humaines des enseignants actuels d'éducation au choix de carrière pour orchestrer les moyens divers de nourrir l'ouverture à un horizon de carrières²².

Or, une exploration des domaines de carrière prise en charge par l'école et commencée dès la 6^e année du primaire ou dès la 1^{re} secondaire **contribuerait à cette découverte du sens**. En plus de permettre aux élèves d'explorer peu à peu la réalité du marché du travail et de valider progressivement leurs intérêts et parfois leurs aptitudes, ces contacts directs avec les conditions réelles du travail peuvent aussi les aider à donner du sens à leur présence à l'école. Cela se réalisera surtout dans la mesure où les enseignants se montreront préoccupés d'amener leurs élèves à faire émerger leur identité à travers l'acquisition de compétences transversales comme l'autonomie, le leadership, les méthodes de travail, la créativité, la capacité de faire des choix. Et cela suppose que les enseignants soient préoccupés de faire des liens entre leurs matières et certains métiers

ou professions, et conduisent leurs élèves à développer les habiletés et les comportements requis dans le monde du travail. L'idée de consacrer au moins l'équivalent des ressources requises pour les cours actuels d'éducation au choix de carrière qui ont été abolis et de faire de l'école même une « école orientante » dans la perspective nord-américaine dite de *career education* tel que proposé dans *Réaffirmer l'école*, mérite un engagement ferme du ministère de l'Éducation en matière de ressources spécifiques à cet égard.

3.3 Pour une adaptation moins appauvrissante

Au premier cycle secondaire actuel, le rattrapage prend parfois la forme d'un accaparement de presque tout le temps disponible par les matières de base dans lesquelles les élèves ont un retard incontestable. Non seulement il n'y a pas d'options, mais les matières obligatoires nouvelles que l'on aborde sans retard accumulé ne sont pas là. Plutôt que de réduire le curriculum aux matières qui rappellent inlassablement aux élèves leurs difficultés accumulées, ne faudrait-il pas adapter les nouvelles matières en les alliant plus étroitement avec les matières de base? Faire, par exemple, une initiation scientifique et technique qui remotive par une très forte attention aux domaines relatifs de carrière, qui témoigne du caractère pratique des mathématiques? Travailler la lecture et l'accès à l'information écrite avec beaucoup de finesse et en arts, et en géographie, et en histoire? Les curriculums très restreints, à l'opposé, risquent plutôt de confirmer chez beaucoup d'élèves la perte de confiance en soi à laquelle conduisent les difficultés d'apprentissage.

3.4 La place des matières de base

Trois matières sont constamment privilégiées, à la fois pour l'accès à la formation professionnelle et dans les jugements sur les besoins de rattrapage : les mathématiques, la langue d'enseignement et la langue seconde. Il apparaît souhaitable que, dans

²² Voir *Réaffirmer l'école*, p. 114.

les parcours différenciés, le nombre d'heures attribué à chacune de ces matières de base soit laissé à la responsabilité de l'école et que l'accent soit mis sur les objectifs à atteindre. Il faut aussi que des efforts d'adaptation du contenu des programmes soient faits pour établir des liens entre chacune de ces matières et l'expérience de vie et de travail des jeunes, en particulier dans certaines filières où les élèves se préparent à des métiers non spécialisés ou semi-spécialisés.

Il est nécessaire de s'assurer de la qualité des apprentissages faits dans ces trois matières, pour toutes les filières. Cependant, un même programme que celui de la voie «commune» veut-il dire nécessairement une même évaluation des apprentissages ? Tenir ferme à un seuil d'exigences commun n'est pas incompatible avec des démarches d'apprentissage diverses appelant des modes d'évaluation originaux.

Il faut aussi s'assurer que les élèves commençant à préparer un DEP en fin de 3^e secondaire puissent acquérir réellement en concomitance la même formation dans ces trois matières, que ceux qui commencent un DEP après avoir obtenu leur DES.

Enfin, il apparaît essentiel que l'on cesse d'attribuer une portée trop prononcée aux mathématiques lors des différentes sélections des élèves au cours du cursus, malgré la valeur prédictive indéniable du succès en mathématiques en vue de certains types d'apprentissage.

4. Encadrement central, prise en charge locale

L'augmentation ou la réduction des filières parallèles de rattrapage, au premier cycle du secondaire, repose particulièrement sur deux facteurs qui dépendent très inégalement du ministère de l'Éducation. Le premier, qui en dépend très peu, consiste dans le bénéfice d'une pédagogie plus différenciée, particulièrement au cours des études primaires. Le second en dépend beaucoup plus. Il consiste en la qualité de chaque programme, sous

l'angle de sa pertinence à l'égard des acquis et des besoins des élèves²³. Ici, les pires programmes sont ceux qui présupposent que tous les élèves avancent exactement au même rythme, sans quoi ils échouent. L'optique d'un enrichissement disponible au besoin dans chaque programme n'a pas de place naturelle dans ces programmes. Aurons-nous des programmes sensibles au fait que ce n'est pas une catastrophe que chacun et chacune des élèves ne soit pas exactement au même point d'avancement à chaque semaine et à chaque étape? La latitude de temps disponible pour l'adaptation et l'enrichissement engage moralement le ministère de l'Éducation dans cette direction en matière de programmes d'études.

5. Pilotage de système et rôle respectif de ses paliers

Dans l'esprit d'une assise renforcée de la **responsabilité curriculaire des écoles**, l'émergence de parcours différenciés doit être réexaminée en termes de prise de décision au bon palier de responsabilité. Il apparaît nécessaire de mieux préciser sur quoi devrait porter le pilotage du système en matière de différenciation du curriculum et ce qui devrait être laissé à la responsabilité des écoles. Il faut décider clairement un certain nombre de choses précises : en premier lieu, les objectifs réels d'une filière donnée. S'agit-il de remotiver pour les études? S'agit-il plutôt de favoriser un accès relativement direct au marché du travail par une meilleure intégration? En second lieu, les critères d'admission doivent être clarifiés. Il faut réconcilier les besoins et le potentiel des élèves avec les impératifs de commodité administrative – ceux-ci ne devant pas prédominer. Traiter avec le plus de clairvoyance possible la sélection à l'entrée de diverses filières optionnelles à dominante particulière, sans quoi bien des dérives menacent. Piloter le système sans ingérence indue, de la part du

²³ Voir Conseil supérieur de l'éducation, *Rénover le curriculum du primaire et du secondaire*, Québec, 1994, p. 40. Voir aussi *Le Défi d'une réussite de qualité*, Québec, 1993.

Ministère, c'est d'abord préciser les décisions qui sont du ressort ministériel et celles du ressort local. Il ne faut pas multiplier à plaisir les contraintes et les exigences posées par le Ministère aux écoles concernant les filières d'enrichissement, de rattrapage ou d'«insertion». Mais, justement de ce fait, il faut très bien cerner les exigences incontournables. Autrement, l'arbitraire et le «cas par cas» pointent à l'horizon. En particulier, il faut prendre soin de ne pas créer des inégalités en acceptant une variation «à la baisse» des modalités et des objets de reconnaissance des acquis à la fin d'un parcours tel que, par exemple, les cheminements particuliers de formation. Une coordination par une concertation accrue entre le palier local et le palier central du système d'éducation est donc nécessaire, en fonction d'objectifs communs clairement énoncés concernant la différenciation du curriculum.

Le Conseil supérieur de l'éducation considère la réforme actuelle du curriculum et l'adoption d'un régime pédagogique repensé comme un

contexte très favorable à un examen approfondi de la grande diversification des parcours qui prévaut actuellement au premier cycle du secondaire. De ce fait, le Conseil recommande au ministre de l'Éducation

- **de garantir des ressources adéquates pour l'orientation personnelle des élèves et la sensibilisation aux carrières;**
- **de poser clairement dans le régime pédagogique proposé la marge de manœuvre institutionnelle permettant aux écoles de structurer leur prise en charge des besoins de rattrapage;**
- **de veiller, dans la mesure où les politiques ministérielles permettent ou suscitent des parcours non typiques pour fins de rattrapage ou d'enrichissement, à faire explicitement référence à ces parcours dans le régime pédagogique, à la façon, par exemple, dont l'annexe III et l'article 34 situent la formation en insertion sociale et professionnelle.**

CHAPITRE 3

L'équilibre proposé du curriculum : enjeux de cohérence, de richesse culturelle et de mobilisation des élèves

Les modifications les plus importantes que propose le nouveau régime pédagogique portent sur les grilles-matières respectives du primaire et du secondaire qui déterminent l'équilibre du curriculum officiel et structurent de façon marquée la formation que peut et ne peut pas recevoir l'élève, dans sa classe et son école.

Ces changements ne sont pas imprévus : ils traduisent pratiquement en entier ce qu'annonçait *L'École, tout un programme*, dès l'automne 1997.

Plusieurs de ces changements n'agrèent pas au Conseil, cela aussi est connu déjà. Les recommandations de 1998 (*Pour un renouvellement prometteur des programmes à l'école*) au sujet des grilles-matières n'ont pas été suivies, sauf celle touchant l'éducation technologique au premier cycle secondaire. Malgré sa déception, le Conseil réexamine ici l'ensemble du curriculum avec des arguments qu'il espère plus persuasifs.

Avec le recul possible depuis la parution du rapport *Réaffirmer l'école*, on a l'impression que les recommandations et les arbitrages issus de ce bref mandat d'un groupe de travail extraministériel avaient interrompu toute réflexion et recherche ultérieures. Ne peut-on rectifier certains éléments sans ébranler tout l'édifice? Le Conseil, pour sa part, a concentré son attention sur certains choix qui lui paraissent problématiques et discutables. Plutôt que de simplement réitérer ses conclusions récemment formulées, il veut expliciter ici les motivations sous-jacentes, les logiques curriculaires dont il tient compte.

1. Les logiques concurrentes en jeu

La réorganisation du curriculum, à laquelle invite l'observation des faiblesses et des carences du curriculum hérité des années quatre-vingt, obéit, d'une certaine façon, à trois logiques en partie convergentes, en partie rivales. Appelons-les logique de **cohérence interne**, logique d'une **réussite plus largement partagée** (au sens d'un «virage vers le succès», selon le titre du document minis-

tériel touchant les divers chantiers de réforme) et, enfin, logique de **richesse du contenu** même du curriculum.

La première logique, celle d'une meilleure **cohérence interne**, permet de remédier à l'éparpillement de mini-cours inconsidérément instaurés au début des années quatre-vingt. Il fallait renforcer la continuité, figure de la «cohérence verticale» pour ainsi dire. Cela se fait par les cycles et surtout par des programmes par cycle, par un enseignement mis en continuité sur trois années des sciences et de la technologie au premier cycle secondaire, par une continuité de deux ans en géographie et une autre, sur quatre ans, en histoire et éducation à la citoyenneté au secondaire.

De la seconde logique fondée sur un **virage vers une réussite plus largement partagée**, on retient le principe de programmes gardant une souplesse pour leur adaptation et l'exclusion des redoublements en cours de cycle. La concentration fortement accrue sur la langue d'enseignement au 1^{er} cycle du primaire, et sur le français langue d'enseignement dans les deux premières années du secondaire semble s'enraciner ici, dans la nécessité d'un rattrapage majeur, compte tenu de la faiblesse estimée des élèves dans l'une et l'autre des langues d'enseignement au primaire, et en français au secondaire.

La troisième logique, celle que le Conseil appelait volontiers, en 1994, **l'indispensable richesse culturelle du curriculum** a fait l'objet de propositions pour remédier à deux des quatre grandes carences, soit : l'éducation sociopolitique, l'éducation historique. La troisième, soit l'initiation scientifique au sens d'une culture pour comprendre les phénomènes courants, pour le décodage de l'environnement commun et non pas comme formation préprofessionnelle et sélective, n'est guère présente, au primaire en particulier. Quant à la quatrième carence, soit l'apparente allergie traditionnelle de notre curriculum à la culture et à la connaissance techniques, sa correction demeure aussi assez aléatoire, malgré l'ajout récemment annoncé de deux unités au programme de sciences et technologie de

3^e secondaire. La valeur d'orientation d'un contact assez hâtif, au secondaire, avec des apprentissages pratiques et techniques, ne ressort pas nettement.

2. Un curriculum effectif mal connu

Il faut ici se livrer à un peu de rétrospective pour bien comprendre tous les enjeux de cette troisième logique, celle de la richesse souhaitable du contenu même du curriculum. L'évaluation du curriculum a occupé très peu de place au Québec, depuis deux décennies, alors que l'évaluation des résultats des élèves a donné lieu à des reprises, sur le plan politique, de dénonciations journalistiques très analogues à celles ayant cours dans le reste de l'Amérique du Nord. Se sont couramment opposés, sur un terrain politique, un discours fustigeant la médiocrité au nom de l'excellence des meilleurs et un discours visant à surprivilegier le minimum vital et instrumental afin d'élargir la réussite au plus grand nombre²⁴. De sorte qu'on en vient à dénoncer les efforts de résistance à l'échec comme des compromissions sur la qualité, comme tendant à «donner des notes gratis»!

Les États généraux, puis les travaux plus récents sur le curriculum, ont représenté une occasion de séparer la question de la valeur du curriculum de celle du rendement des élèves. En effet, à trop se concentrer sur ce dernier, on oublie d'évaluer le curriculum effectif. Si les élèves n'ont massivement pas tel ou tel acquis désirable, est-ce leur échec propre, ou bien est-ce du fait que le curriculum n'offre pas l'occasion, la chance d'apprendre ce qui doit être appris? La seconde question conduit à l'évaluation du curriculum, celui qui est

effectif dans les écoles et dans les classes. Or les programmes officiels des années quatre-vingt avaient été élaborés comme des programmes de classe et d'école, et **non pas comme des programmes relevant d'un État**²⁵. De ce fait, on perdait de vue que leur mise en œuvre concrète instaurait, ici comme partout, une distance considérable entre un programme effectif interprété et le programme officiel qui lui sert de source. De ce fait, on se souciait encore très peu d'aller voir l'état du curriculum effectif, c'est-à-dire les chances effectives d'apprendre proposées aux élèves. Ceci souligne au plus haut degré la nécessité d'un **observatoire de suivi** de la réforme du curriculum : suivi des pratiques émergentes, interprétatives et adaptatives. Le genre, actuellement proposé, de curriculum central indissolublement lié aux dynamiques locales ne peut pas se passer d'un soutien de recherche solide.

Pensons, par exemple, à l'apprentissage du français au secondaire, du point de vue d'une insuffisante connaissance du curriculum effectif. Une enquête a montré, lors du premier examen ministériel de rédaction en 5^e secondaire, que les élèves avaient eu à rédiger en moyenne quatre textes durant l'année dans leur cours de français. Une

²⁴ Dans *Le Renouveau du curriculum : expériences américaine, suisse et québécoise*, 3^e partie, l'étude de Réginald Grégoire inc., «Améliorer le curriculum et l'apprentissage : innovations américaines et choix québécois», a bien montré la forte imprégnation du discours de *L'École, tout un programme* par les expressions «de base», «essentiel», et le flou qui les accompagne : cela paraît être un net écho du discours de recentrage et d'élagage curriculaire censés améliorer les chances de réussite.

²⁵ En Amérique du Nord, des programmes exhaustifs, à simplement appliquer, ont couramment été adoptés par des États ou des provinces au cours des années soixante. On les voulait «teacher proof», «à l'épreuve des professeurs», c'est-à-dire à appliquer sans se poser de questions. Au Québec, c'est au cours des années soixante-dix, à partir d'un procès fait aux «programmes cadres», qu'on a voulu «décentraliser l'administration mais centraliser la pédagogie», décrite par le discours journalistique comme un laisser-faire anarchique. Or la recherche a montré que les programmes hyperspécifiés *a priori* et centralement ne donnent pas les effets espérés, parce que le curriculum effectif de la classe et de l'école est toujours le fruit d'une réinterprétation locale d'un programme dit officiel ou d'État. De ce fait, même les États qui investissent le plus dans l'adoption et la propagation d'un curriculum national n'essaient plus d'en faire une référence si exhaustive et si impérative qu'il ne reste plus d'espace pour la compétence professionnelle de concrétisation et d'adaptation locales des consignes centrales.

autre enquête a dégagé que beaucoup d'élèves consacraient d'une à deux heures par semaine au travail personnel hors de l'école lors de leurs études secondaires, toutes matières comprises. On ignorait jusque-là que les chances d'apprendre par la pratique étaient si peu fréquentes. Un autre aspect de l'apprentissage du français a fait l'objet de procès impressionnistes peu vérifiés par une véritable évaluation du curriculum, soit la maîtrise d'un registre de langue **orale** correcte. On ne sait pas si cette compétence est un véritable objectif poursuivi de fait, ou bien si l'inusable dénonciation journalistique d'un accent exagéré placé sur l'oral au détriment de l'écrit ne signifie pas, de fait, une renonciation, une résignation à se contenter à **l'écrit seulement** d'un registre de langue autre que celui de la langue familière «entre copains», en abandonnant l'expression orale à son sort. La seule façon de le savoir reposerait sur une évaluation, non pas de la performance des élèves, mais du curriculum pratiqué dans les écoles, un genre d'évaluation totalement négligé.

3. Faiblesses des équilibres proposés

Un curriculum bien équilibré et riche n'est pas un facteur d'échec plus grand qu'un curriculum étroit ressassant un petit nombre de matières «de base». Un curriculum hautement sensible à toutes les dimensions constitutives de la culture actuelle, y compris sa dimension pratique et technique, un curriculum hautement pertinent dans la sélection qu'il opère de chances d'apprendre à partir de la culture actuelle, est aussi mobilisant et plus universellement enrichissant qu'un curriculum censé favoriser l'excellence de quelques-uns par une hiérarchisation exagérée des disciplines.

Optimiser la richesse et la pertinence du curriculum comme ensemble et dans chacune de ses parties, tel est le cœur de la troisième logique, à relier à la première, d'un impératif de cohérence interne, et à la seconde, d'élargissement des chances de réussite. C'est parce qu'il unit l'une à l'autre, autrement que les auteurs de *Réaffirmer l'école*,

ces trois logiques et ce vers quoi elles tendent que **le Conseil supérieur de l'éducation exprime de fortes réticences à certains des choix retenus dans le régime pédagogique proposé.**

Le régime pédagogique ne fait en rien écho à l'enracinement culturel du curriculum²⁶. Ne pourrait-on pas lire d'entrée de jeu, comme clause interprétative du cadre commun fixé par les articles 22 et 23 du régime proposé, que ces enseignements respectent la diversité culturelle présente au Québec? Qu'il ne s'agit pas d'un plus petit dénominateur commun, de ce fait inflexible, mais plutôt d'un axe partagé dans un processus d'apprentissage, compatible avec la diversité entre cultures autochtones, culture de langue anglaise, culture de langue française, ou autres apports culturels? Reviendrait-il au conseil d'établissement et aux

²⁶ Le Conseil attirait récemment l'attention sur l'immense malentendu qui menace lorsqu'on croit devoir ajouter une perspective culturelle à divers enseignements disciplinaires comme s'ils étaient hors de la culture (*Pour un renouvellement prometteur des programmes à l'école*, 1998, p. 13). Mais il y a aussi un danger majeur à traiter trop la culture au singulier : en deçà d'un noyau de «culture publique commune», la diversité règne, une diversité inhérente en partie à des identités collectives. Alain Kerlan montre bien comment le référentiel culturel du curriculum relie l'universalisme et le particularisme, renvoie de façon combinée à une définition anthropologique et à une compréhension humaniste de la culture : «Une définition simple de la culture doit permettre de fixer sinon les grandes lignes du moins l'esprit de la reprise culturelle des savoirs dans l'école. Celle que propose Sylvain Auroux (*Barbarie et philosophie*, Paris, PUF, 1990) me paraît pouvoir y aider en partie. "Une culture", écrit-il, "**c'est l'ensemble des médiations symboliques et techniques qu'un certain groupe humain a constituées entre lui-même et son environnement.**" On peut certes lui reprocher d'être trop exclusivement ethnologique, et lui opposer une conception humaniste et universaliste : sous le nom de culture, on désignera alors "**quelque chose qui nous précède, nous surplombe et nous institue en tant que sujets humains**" (Jean-Claude Forquin, *École et culture*, Bruxelles, De Boeck, 1996). Ces deux définitions ne sont pas incompatibles; elles coexistent de fait dans nos conceptions contemporaines de la culture, dont c'est précisément l'enjeu que de tenir à la fois le relativisme ethnologique et l'universalisme humaniste.» (*L'École à venir*, Paris, ESF, 1998, p. 107.)

équipes enseignantes de mettre en valeur ces affinités? Cela pourrait fort bien constituer un écho explicite et de portée réglementaire à *Une*

école d'avenir : politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle (Québec, ministère de l'Éducation, 1998).

3.1 Carences du curriculum officiel du primaire

Article 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	9 h	Langue d'enseignement	7 h
Mathématique	7 h	Mathématique	5 h
	16 h		12 h
Enseignement religieux ou enseignement moral	2 h	Enseignement religieux ou enseignement moral	2 h
Français, langue seconde		Langue seconde (français ou anglais)	
Arts		Arts	
Éducation physique et éducation à la santé		Éducation physique et éducation à la santé	
		Histoire, géographie, éducation à la citoyenneté	
		Sciences et technologie	
<i>Temps non réparti</i>	5,5 h	<i>Temps non réparti</i>	9,5 h
TOTAL	23,5 h	TOTAL	23,5 h

Les matières obligatoires 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 de cet article l'élève handicapé par une déficience intellectuelle profonde au sens de l'article 1 de l'annexe II, l'élève handicapé par des troubles sévères de développement au sens de l'article 2 de l'annexe II et l'élève à qui sont dispensés les services particuliers.

L'absence de toute allusion aux compétences transversales, aux articles 22 et 23, est déplorable. Elle ouvre la porte à leur marginalité, à leur traitement comme éléments mineurs. Elle ouvre aussi la porte à perpétuer la double lecture à laquelle *L'École, tout un programme* prête malheureusement le flanc : une lecture réductiviste et utilitariste, tout imbue d'élagage pour cultiver «l'essentiel» et ce qui est de base; une autre lecture plus humaniste favorisant un enrichissement du curriculum, où ce qui est pertinent et significatif a droit de cité au-delà du strict minimum vital.

Au premier cycle primaire, le retrait d'activités spécifiques portant sur l'éveil scientifique et l'initiation à l'histoire-géographie dans un éclairage d'éducation à la citoyenneté, au bénéfice d'un accent plus marqué sur la langue et les mathématiques, suscite deux raisons claires de réticence. En premier lieu, les habiletés en matière de langue trouvent à s'exercer sur des thématiques dans tous les domaines, comme on le reconnaît pour les études secondaires, et cela vaut à plus forte raison pour l'enseignante du primaire qui aide ses élèves à commencer à discerner, ne serait-ce qu'en les nommant de façon juste, les réalités naturelles et

physiques, territoriales et sociales²⁷... En second lieu, cette décision de retirer du premier cycle du primaire ces dimensions d'éveil, est en complète discordance avec le principe, hautement promu par exemple par le rapport *Réaffirmer l'école*, d'étoffer la richesse culturelle du curriculum. On croit limiter les dégâts en intégrant aux autres matières des objectifs qui tendent une perche à des thématiques d'éveil scientifique. Mais une vraie intégration se fait entre deux pôles mis en convergence, et ici l'un des deux est absent.

²⁷ Alain Kerlan rappelle avec bonheur comment l'idéal de l'éveil scientifique raccordait celui-ci à des préoccupations éducatives larges dans les écoles où on l'a mis en pratique : «L'éveil scientifique apparaît [...] comme l'une des toutes dernières manifestations d'une pensée et d'une pratique en quête de cette *unité pédagogique*, de cette convergence totale inhérente à l'idée éducative. Il s'agissait d'autre chose et de bien plus que de mettre en place un enseignement des sciences plus efficace. Il s'agissait d'une *reprise* pédagogique de la pluralité des sciences comme éducation logique, morale, esthétique, politique. Le développement de la personne, l'accès aux savoirs et à la pensée rationnelle, la formation du citoyen même étaient l'affaire d'une éducation scientifique reprenant à son compte *tout* ce qu'engageait l'idée éducative. Apprentissage de l'autonomie et du sens des responsabilités, développement de la curiosité et de l'aptitude à s'étonner, capacité de créer et d'inventer, développement de la sensibilité et du sentiment esthétique, ouverture aux autres et au monde social, construction critique des valeurs, aucune de ces dimensions éducatives n'était étrangère aux finalités de l'éveil scientifique. Mieux encore : elles y trouvaient une unité exemplaire.» (*L'École à venir*, p. 102.)

3.2 Problèmes du curriculum officiel du secondaire

Article 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	Matières obligatoires	Unités	Matières obligatoires	Unités	Matières obligatoires	Unités
Français, langue d'enseignement	8	Français, langue d'enseignement	8	Langue d'enseignement	6	Langue d'enseignement	6
Anglais, langue d'enseignement	6	Anglais, langue d'enseignement	6				
Anglais, langue seconde	4	Anglais, langue seconde	4	Langue seconde	4	Langue seconde	4
Français, langue seconde	6	Français, langue seconde	6				
Mathématique	6	Mathématique	6	Mathématique	4	Mathématique	4
Histoire et éducation à la citoyenneté	3	Histoire et éducation à la citoyenneté	4	Histoire et éducation à la citoyenneté	4	Connaissance du monde contemporain	4
Géographie	3						
Sciences et technologie	4	Sciences et technologie	4 (6)*	Sciences et technologie	4		
Éducation physique et éducation à la santé	2	Éducation physique et éducation à la santé	2	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	Enseignement moral et religieux ou Enseignement moral	2	Enseignement moral et religieux ou Enseignement moral	2
Arts	4						
		Arts ou Technologie ou Langue moderne ou programme local (options)	6 (4)*	Options	10	Options	14
TOTAL	36	TOTAL	36	TOTAL	36	TOTAL	36

* L'ajout de 50 heures particulièrement destiné à étoffer l'éducation technologique a été annoncé en novembre 1998. Cela retire 2 unités d'options.

De façon analogue à son analyse du premier cycle primaire, le Conseil supérieur manifeste la plus grande réticence face à l'allocation d'office d'un plus grand nombre d'unités au français au premier cycle du secondaire. C'est presque une mesure de rattrapage décrété. L'avancement des élèves dans l'acquisition d'habiletés linguistiques repose avant tout sur autre chose qu'un peu de temps ajouté. Il repose sur la contribution complémentaire de l'ensemble des autres enseignements, d'une part, comme *L'École, tout un programme* le reconnaît adéquatement dans les compétences transversales. Il repose, d'autre part, sur une pratique professionnelle et une culture institutionnelle capables de mobiliser les élèves sur ces défis, de les intéresser grâce à la finesse et à l'efficacité d'une pédagogie différenciée. Bien sûr, il est souhaitable et défendable que l'école ait la marge de jeu pour augmenter le temps alloué pour certains élèves. Mais universaliser d'office une telle mesure, c'est penser à tout régler par le curriculum officiel un très difficile problème qui relève pour l'essentiel du curriculum effectif.

Le Conseil supérieur de l'éducation considère aussi que la grille-matières proposée du premier cycle secondaire fait très peu de place à des chances substantielles d'accès à une éducation pratique et technique. Que l'éducation scientifique progresse grâce à un découpage disciplinaire et à une continuité bien pensée de la 1^{re} à la 3^e secondaire, cela a bien des chances de se réaliser, non sans toutefois d'immenses efforts de mise en œuvre. À la suggestion, cependant, du rapport *Réaffirmer l'école*, on a choisi d'intégrer l'initiation technologique à l'éducation scientifique. On voit bien ici l'application de la première logique citée plus haut, qui tend à réduire par l'intégration le nombre des disciplines étudiées. Mais l'intégration de l'initiation technologique à l'éducation scientifique sur la base de quatorze unités sur les trois ans du premier cycle secondaire, voilà un choix qui présente un risque de marginalité et de négligence envers l'éducation technologique qu'il faudra prévenir par une rédaction du programme qui y soit extrêmement attentive et par une solide préparation des professeurs.

En rapatriant deux unités optionnelles de 3^e secondaire dans un cours obligatoire de sciences et technologie, comme on l'a annoncé en novembre dernier, il ne faut pas retirer pour autant la possibilité d'une option de technologie comme telle. Sur un autre plan, le Conseil suggère de modifier légèrement l'usage indiqué des quatre unités optionnelles restantes, en inscrivant «ou langue» plutôt que : «ou langue moderne», car nombre d'écoles font place à un enseignement du latin qui s'inscrirait alors ici de façon naturelle²⁸.

En toute cohérence avec la revalorisation de la responsabilité propre de l'école inscrite dans les amendements récents apportés à la Loi sur l'instruction publique, on pourrait suggérer un changement significatif de forme touchant la répartition des matières au premier cycle du secondaire. Il y aurait, en effet, un net intérêt à globaliser les unités à prendre en charge et à structurer localement : tant d'unités de français langue d'enseignement, tant d'unités d'anglais langue d'enseignement, douze unités d'anglais langue seconde ou dix-huit de français langue seconde, dix-huit de mathématiques, dix d'histoire et éducation à la citoyenneté, et ainsi de suite.

Le Conseil supérieur de l'éducation désire enfin, en matière d'équilibre du curriculum déterminé par les grilles-matières du régime pédagogique, discuter de **la place réservée aux cours optionnels au 2^e cycle secondaire**. Le régime pédagogique proposé fait place à deux cours optionnels en 4^e secondaire, et à trois en 5^e secondaire, laissant flotter en quelque sorte chaque fois deux unités de reste, en posant dix unités d'options en 4^e et quatorze en 5^e. C'est peu, simplement un cours optionnel de plus qu'actuellement.

Pourquoi la présence de plusieurs cours optionnels est-elle si importante au secondaire? Pour de mul-

²⁸ Bien sûr, l'école peut aussi offrir un cours conçu localement à même ces unités optionnelles, mais le programme d'option langue et culture latine proposée par l'Association des professeurs de latin n'est pas à strictement parler de conception locale.

tiples raisons qui se renforcent mutuellement. D'abord, il y a quelques options qui ne le sont qu'à demi : les options de sciences, que l'élève est fortement poussé à prendre s'il n'a pas fermement choisi de ne pas viser des études professionnelles, techniques ou universitaires du domaine des sciences et sciences appliquées. Il faut donc qu'il y ait suffisamment d'options pour que d'autres soient plus libres, moins partiellement contraintes. En second lieu, pour que le second cycle secondaire soit véritablement orientant. En troisième lieu, pour que des sous-ensembles d'options constituent potentiellement une amorce de profil d'études un peu ciblé et centré. En quatrième lieu, pour que puissent émerger des options pleinement accordées aux besoins et aux attentes de ceux et celles qui passeraient volontiers directement à la formation professionnelle dans l'un ou l'autre métier, après le DES complété, contribuant ainsi à faire du second cycle secondaire un enseignement pour tous et toutes plutôt qu'une transition vers des études postsecondaires qui rejoignent en gros les deux tiers des jeunes qui commencent le secondaire.

Serait-il possible de porter l'espace réservé aux cours optionnels à trois et à quatre respectivement, en 4^e secondaire puis en 5^e? Si oui, à quelles conditions? Pour quelles fins? Les avantages l'emporteraient-ils sur les désavantages? Au regard d'un remaniement en profondeur du curriculum du deuxième cycle secondaire que le Conseil abordera au chapitre 4, la garantie d'un espace d'options plus large, allouant trois options de quatre unités au choix en 4^e secondaire et quatre options en 5^e paraît au Conseil un meilleur équilibre entre l'obligatoire et l'optionnel que celui qui est proposé à l'article 23.

Par rapport aux dispositions réglementaires du régime qui touchent l'équilibre, la richesse et la pertinence du curriculum comme tel, le Conseil supérieur de l'éducation recommande au ministre de l'Éducation :

- **d'énoncer directement et clairement la place et l'importance de compétences transversales dans le curriculum, autrement que par le contexte de l'évaluation et des bilans d'apprentissages de fin de cycle;**
- **d'énoncer dans le régime pédagogique le principe d'un enracinement culturel du curriculum qui reflète, au-delà des langues d'enseignement, la diversité culturelle de la société québécoise;**
- **de restaurer l'ouverture du premier cycle primaire à l'éveil aux sciences de la nature, au temps historique et à l'espace géographique;**
- **de ne pas augmenter d'autorité de six le nombre d'unités du français langue d'enseignement au premier cycle secondaire, quitte à clarifier suffisamment la latitude disponible aux conseils d'établissement pour qu'ils puissent, en cas de besoins majeurs, consacrer plus de temps à l'apprentissage du français dans des groupes donnés d'élèves;**
- **d'élargir légèrement l'espace des options au second cycle secondaire de façon à rendre disponibles trois cours optionnels en 4^e secondaire, puis quatre en 5^e secondaire.**

CHAPITRE 4

Pour un renouvellement majeur du deuxième cycle secondaire

Pour le deuxième cycle secondaire, qu'est-ce que le projet de régime pédagogique règle, laisse ouvert sans le régler, gêne, interdit comme évolution ou comme amélioration? Ici encore, on pourrait se concentrer davantage sur le règlement que sur l'enjeu de fond. Il vaut mieux se demander dans quel sens les nouveautés du règlement proposé changent une situation qui demande à être améliorée. Se demander aussi, au regard de visées réalistes de changement, ce qu'il faut – **au-delà** de clauses réglementaires –, d'intelligence et d'imagination, de leadership ministériel, de ressources et de recherche pour arriver à un résultat désiré. Il y a donc lieu de dessiner un horizon d'évolution optimale du second cycle secondaire, puis d'estimer sur cet horizon la pertinence des articles réglementaires proposés.

Il y a plusieurs angles selon lesquels se profilent des améliorations concevables du second cycle secondaire : un angle d'accessibilité, un angle de richesse du curriculum, un angle d'orientation, un angle de relation adéquate et harmonieuse entre le secondaire et le collégial, un angle, enfin, de positionnement par rapport à la formation professionnelle secondaire.

1. Une fréquentation à augmenter

Pensons à un optimum de fréquentation. Le décrochage a reculé depuis le plan du ministre Pagé, à la suite d'un ensemble de mesures mises en œuvre à l'initiative des écoles et grâce à des budgets appropriés, octroyés depuis 1992. Il reste toutefois élevé²⁹. Beaucoup d'élèves jeunes, dès 16 ans passés, émigrent des écoles ordinaires vers les cadres

de la formation générale des adultes pour compléter leurs études secondaires. Beaucoup de ceux qui ne les complètent pas ont d'énormes retards scolaires vers l'âge de 16-17 ans. Enfin, un certain nombre de jeunes ne complètent pas leurs études secondaires générales parce qu'ils sont passés en cours de route aux études secondaires professionnelles.

Si l'on veut discerner avec quelle qualification scolaire la population affronte le marché du travail, le tableau de la répartition en pourcentages des sortants et des sortantes de l'enseignement selon le plus haut diplôme obtenu présenté dans *Les Indicateurs de l'éducation, édition 1998*, est une excellente source. Par référence à l'année 1995-1996, les proportions sont les suivantes :

Baccalauréat	28,5 %
Diplôme en formation technique ³⁰ au collégial (DEC, attestation d'études collégiales, certificat d'études collégiales, diplôme de perfectionnement des études collégiales)	11,1 %
Diplôme en formation professionnelle au secondaire (DEP, diplômes de «professionnel court» et de «professionnel long», certificat d'études professionnelles, attestation de spécialisation professionnelle, attestation de formation professionnelle, autres DES avec mention professionnelle)	19,0 %
DES (formation générale)	28,8 %
Aucun diplôme (19 % d'hommes, 6 % de femmes)	12,6 %

²⁹ Une étude récente montre que l'augmentation de la persévérance scolaire n'est pas stable, mais connaît plutôt des oscillations certaines. Ainsi la probabilité d'obtenir un diplôme du secondaire entre 15 et 19 ans, de 65,8 % qu'elle était en 1990-1991, a augmenté à 73,1 % en 1995-1996, pour ensuite redescendre à 69,6 % en 1996-1997 : André Lespérance, «Le cheminement et la persévérance scolaires au Québec», dans *Cahiers québécois de démographie*, Vol. 27, n° 1, printemps 1998, p. 49.

³⁰ Les DEC techniques suivis d'un baccalauréat universitaire ne sont pas inclus ici, mais ils se retrouvent sous la catégorie baccalauréat. Les maîtrises ou doctorats sont aussi inclus dans la catégorie baccalauréat. De même, ceux et celles qui ajoutent à un baccalauréat un DEC technique, cas assez fréquent et bel exemple de souplesse du système, sont tout de même comptés ici sous «baccalauréat».

Au-delà de 40 % de la population, soit 28,8 % de titulaires du DES plus 12,6 % sans diplôme, se trouve sans qualification particulière (49 % d'hommes, 34 % de femmes). Même si l'on ne considère pas couramment le DES comme un diplôme terminal, il est terminal **de fait** pour plus du quart de la population. Il y a là un dysfonctionnement majeur dans la cohérence de notre système. Cette grande proportion de personnes sans qualification particulière, pourvues du seul DES ou sans aucun diplôme, souligne une faiblesse particulière de notre système éducatif à l'égard des qualifications de niveau secondaire, par comparaison avec celles des études supérieures³¹. Il vaut certes mieux laisser les études secondaires avec un DEP et sans DES, que dépourvu de l'un et de l'autre.

2. Une base d'accès aux études de DEP

Ces données correspondent aussi, d'une certaine façon, à un phénomène important : ceux et celles qui accèdent à une première formation qualifiante soit de niveau secondaire, soit de niveau collégial, y accèdent très souvent avec beaucoup plus d'acquis de formation générale que le minimum requis en principe. Les cas les plus typiques sont : l'accès aux programmes techniques après un DEC pré-universitaire réussi puis un refus à l'université; l'accès à un DEC technique après quelques sessions d'études préuniversitaires, soit par choix délibéré, soit sous la pression d'échecs multiples; l'accès à un programme de DEP après un trajet collégial semblable; l'accès à un programme de DEP après l'obtention du DES.

Observons immédiatement qu'un surplus d'études de type formation générale, qu'il s'agisse du DES ou d'études préuniversitaires au cégep avant un DEC technique, n'est pas forcément perdu pour le marché du travail. Les exigences du marché du travail montrent en effet que les habiletés générales ou «génériques» sont aussi «utiles» et cruciales que les connaissances très particulières propres à un domaine³².

Cependant, le fait que beaucoup de trajectoires n'aboutissent jamais à une formation qualifiante spécifique ou n'y aboutissent que très indirectement, pose deux grandes questions à notre deuxième cycle secondaire. Conduit-il suffisamment de jeunes aux études techniques qui leur conviennent, sans trop de détours, comme on

³¹ Le rapport Pagé (*La Formation professionnelle chez les jeunes : un défi à relever*, 1995, p. 28) compare les taux d'obtention de l'équivalent du DEP **chez les jeunes** : «Selon les indicateurs de 1992, dans les pays membres de l'OCDE, 38 % des jeunes obtiennent, en moyenne, un premier diplôme professionnel et en apprentissage, correspondant au second cycle du secondaire. Cette proportion est supérieure à 60 % en Allemagne (68 %), en Suisse (67 %) et en Suède (61 %). Elle se situe de 40 à 60 % pour les pays suivants : la Belgique, la France, la Finlande, la Norvège et la Hongrie. Cette proportion est de 2,1 % pour les jeunes Québécois de moins de 20 ans.» Une partie de l'explication de cet immense écart tient sans doute à ce qu'affirme un document récent du ministère de l'Éducation : «[...] hétérogénéité de l'effectif scolaire dans ce secteur d'études, notamment pour ce qui est de l'âge des élèves. Dans une même classe sont en effet réunis des jeunes de 15 ans avec des adultes de 20, 30 ou 40 ans et plus. En fait, pour l'ensemble du Québec, les deux tiers de l'effectif scolaire en formation professionnelle ont plus de 20 ans, et cela, malgré une hausse importante de l'effectif jeune dans les régions.» Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant, *Une formation de qualité pour un enseignement professionnel*, Québec, ministère de l'Éducation, 1998, p. 8.

³² Aux États-Unis, l'immense projet SCANS (Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills) s'est justement appuyé sur cela pour faire mieux converger toutes sortes d'enseignement, dans les études secondaires courantes, avec divers complexes de capacités et habiletés précieuses dans la vie active. Voir une adaptation faite au Québec : *Projet-Atout. Les habiletés et les comportements requis dans le monde du travail*. Éléments essentiels de la Commission SCANS et guide général d'application, Longueuil, Commission scolaire Jacques-Cartier, 1996.

pourrait l'espérer? Apparemment non. Conduit-il aussi suffisamment de jeunes à des études professionnelles de DEP, dans la ligne où l'espérait le rapport Pagé, c'est-à-dire vers l'attribution annuelle de 20 000 diplômes d'études professionnelles (DEP) chez les moins de 20 ans, plutôt que de 5 000? Encore moins, apparemment. Cette dernière question, évidemment, ne vaut que si l'on ne considère pas l'accès au DEP sur la base d'un DES comme un détour relativement inutile, puisque c'est plus que le minimum demandé.

Pour diverses raisons, le Conseil supérieur de l'éducation croit souhaitable que le curriculum du secondaire soit assez stimulant pour que les jeunes aient le goût de réussir jusqu'au DES, avant de faire un choix vocationnel vers le DEC ou vers le DEP. Plusieurs raisons sont particulièrement évidentes. D'abord, il y a de fait un grand décalage entre le minimum réglementaire et la pratique des admissions. En effet, plus un programme de DEP est attrayant, plus son contingentement fréquent fait qu'on n'y retient que les candidatures détentrices d'un DES. En second lieu, il y a l'espoir de la diminution des retards scolaires. En supposant que les redoublements soient réduits grâce à la mise en place d'un suivi par cycle de la progression des élèves, donc que les retards scolaires soient de moins en moins accentués à l'âge de 15-16 ans, l'orientation vers un secondaire général complété **avant l'entrée dans un métier** devient d'autant plus vraisemblable dans le choix d'un élève. De plus, la valorisation considérable d'habiletés typiques de la formation générale donne à cette trajectoire un intérêt certain, sans discréditer un passage plus précoce en formation professionnelle, dès après la 3^e secondaire. Enfin et surtout, l'accès au DEP dès l'obtention d'un diplôme d'études secondaires répond à une diversification de chemine-ments qui laisse le temps d'un choix de carrière plus mûri à 17-18 ans qu'à 15-16 ans.

Cependant, s'il est souhaitable que le DES conduise directement et en continuité, plus couramment qu'aujourd'hui et plus naturellement, à des formations de DEP, cela n'est pas dépourvu de corollaires en matière d'options à rendre disponi-

bles en 4^e et 5^e secondaire³³. Il en sera plus précisément question dans une prochaine section. Retenons pour le moment deux choses : que, dans la diversité à maintenir, la voie d'accès aux études professionnelles sur la base du diplôme d'études secondaires et en continuité puisse attirer de plus en plus les jeunes et qu'il faut garder cela à l'esprit en repensant la forme curriculaire à donner au second cycle secondaire, parmi d'autres critères et d'autres préoccupations.

3. La possibilité d'une meilleure jonction du deuxième cycle secondaire avec les études collégiales

Cette jonction sera d'autant meilleure que les élèves admis au collégial **feront un bon choix de programme, auront des chances accrues de réussir le programme choisi, et auront le moins possible besoin de récupération.**

Chacun de ces trois aspects pointe vers une difficulté nette vécue dans le réseau collégial. **Du point de vue de l'orientation**, d'abord. L'actuel second cycle secondaire est extrêmement uniforme. À part la possibilité, par quelques cours optionnels de sciences et de mathématiques, d'éprouver son choix d'études supérieures dans ce domaine, le second cycle secondaire n'offre que très peu d'occasions de préparer un choix fait davantage «à coup sûr» de l'une ou l'autre des grandes familles de qualifications disponibles au cégep.

Du point de vue des chances de réussite ensuite. Comme l'entrée au cégep exige un diplôme d'études secondaires comprenant la réussite de trois cours spécifiques, dont il sera plus amplement

³³ Il va de soi que les acquis remarquables de la voie technologique dans la jonction de quelques disciplines obligatoires avec les options technologiques ont ici aussi toute leur place. Voir M. Henripin, *Différencier le curriculum au secondaire : vers des parcours scolaires stimulants pour tous les jeunes.*

discuté au chapitre 6, on considère, traditionnellement, comme une sorte de contrat social implicite le droit des candidats et candidates d'être admis au cégep, quoique pas forcément dans le programme de leur premier choix ni dans leur collège de préférence³⁴. Les chances de réussite varient essentiellement d'après les unités et la moyenne générale obtenues au secondaire. Ainsi, pour une cohorte des élèves admis en sciences humaines dans les collèges desservis par le Service régional des admissions du Montréal métropolitain (SRAM), on a comparé l'accès au DEC en sciences humaines des élèves dont la moyenne du second cycle secondaire était sous 68 %, avec l'accès de ceux disposant d'une moyenne supérieure. Le cas des premiers démontrait des chances très minces d'obtenir ce DEC en sciences humaines. Cependant, ceci mérite nuance car il arrive fréquemment que des réorientations scolaires en cours d'études collégiales répondent à un véritable choix d'orientation professionnelle. Ainsi, la faible probabilité d'obtention du DEC en sciences humaines dans le cas étudié n'exclut pas l'obtention d'autres diplômes d'études collégiales.

Le troisième aspect porte sur **la meilleure préparation possible pour entrer au collégial**. Elle comprend deux volets : l'un, de préparation différenciée selon les programmes, l'autre, d'acquis globaux et de capacité générale. La préparation différenciée s'appuie sur des cours désignés, parfois exigés comme préalables, parfois déjà présents dans le programme obligatoire du secondaire. En lettres, par exemple, on s'appuie aisément sur les résultats en langue. En sciences humaines, on peut s'appuyer sur ceux obtenus dans les cours obligatoires de sciences humaines. En sciences et dans les techniques de sciences appliquées, on s'appuie sur des cours de sciences et de mathématiques qui sont optionnels au deuxième cycle secondaire :

³⁴ Ces déceptions sont toutefois limitées. Les données du SRAM montrent en effet que, pour le très grand nombre de collèges reliés à ce service régional d'admission, 90 % des candidats et des candidates sont admis à la fois au programme et au collège de leur premier choix.

parfois, on les exige, sous l'appellation de cours préalables mentionnés dans les conditions particulières d'admission; parfois on les conseille et on les souhaite sans les exiger.

Le problème le plus grave n'est cependant pas celui de la préparation différenciée par programme, mais celui du niveau général des acquis et des capacités déjà rodées au secondaire. Comme ailleurs en Amérique du Nord, lorsque l'enseignement collégial – technique, préuniversitaire ou universitaire – devient un enseignement de masse, la proportion de ceux et celles qu'on appelle «under-prepared», inadéquatement prêts, devient plus importante³⁵.

Cette problématique d'une meilleure préparation au secondaire pour hausser le taux de réussite au collégial, a souvent été traduite en éloge de plus d'exigences externes. Par rapport à un second cycle secondaire presque entièrement homogène, limité à quatre cours optionnels en grande partie conditionnés par un appel de cours préalables en sciences, la figure prise par cet appel d'exigences plus élevées a consisté à augmenter le nombre de cours obligatoires nommément exigés pour accéder au cégep³⁶. Il faut à tout prix, cependant, réfléchir sérieusement à une autre voie pour que le secondaire s'harmonise mieux avec le collégial : la voie d'une différenciation qui se prête bien à **pousser davantage les élèves à apprendre sur des bases d'attentes élevées** plutôt que sur celles

³⁵ Depuis la réforme du régime des études collégiales de 1994, en dehors des allègements, adaptations, répétitions de cours qui ont toujours été utilisés, quelques mesures nouvelles de rattrapage se sont mises en place, telles la possibilité pour le collège d'exiger un cours de rattrapage en langue d'enseignement, ou la mise sur pied d'un programme accueil-intégration d'une ou deux sessions, comme transition vers un autre programme.

³⁶ La révision de divers programmes collégiaux, après 1990, avait pris pour référence, en termes d'acquis, ces cours nommément exigés en principe par le régime du secondaire amendé en 1990, sans prévoir que le régime effectif de sanction des études resterait presque indéfiniment provisoire. Le chapitre 5 reviendra en détail sur ces questions.

d'exigences réglementaires externes. Le Conseil explore ici le potentiel et le sens d'une telle différenciation; il reviendra au chapitre 6 sur les décisions correspondantes touchant la sanction des études.

4. Quelques pratiques observables en matière de jonction entre le secondaire et le postsecondaire

Si nous cherchons des manières stimulantes pour les élèves de structurer le passage du secondaire au collégial, diverses pratiques étrangères peuvent suggérer des pistes intéressantes, tout en gardant à l'esprit que la composante de formation générale des programmes de diplôme d'études collégiales représente au Québec un équivalent de la 12^e année secondaire ailleurs en Amérique du Nord.

Ainsi, en Colombie-Britannique, après une 10^e année réussie, on peut entrer au collège communautaire dans une formation de niveau métier. Pour entrer à l'université ou au même collège communautaire dans une formation technique, il faut avoir complété la 12^e année avec succès.

En Ontario, il existait autrefois une treizième année servant de propédeutique à l'université, sanctionnée par un diplôme différent de celui de la 12^e année, commun à tous les élèves. Dans le système actuel, la 13^e année propédeutique est disparue mais celui ou celle qui veut accéder à l'université doit inclure dans son programme de 11^e et 12^e année six cours plus avancés, que l'on appelle «Ontario Academic Courses» ou OAC. Ces six cours sont généralement pour moitié du futur domaine de spécialisation : arts, sciences appliquées, domaine social, etc., et pour moitié dans les disciplines principales de formation générale, en langue et littérature particulièrement.

En France, le programme d'études des lycées se différencie en plusieurs profils, désignés par des lettres; les premiers, dits par exemple A, B, C, D, conduisent aux études universitaires, et les suivants préparent à des études techniques (baccalau-

réats technologiques). D'autres enfin constituent des formations professionnelles (baccalauréats professionnels). Le lycée dure trois ans (correspondant à nos 4^e et 5^e secondaire, et 1^{re} année de cégep). La première de ces trois années, appelée «seconde», est une année de «détermination», où l'appartenance à une filière particulière n'est pas encore fixée. Les deux années suivantes – la première, puis la terminale – sont plus directement préparatoires à un domaine large d'études universitaires, ou bien à une famille de diplômes décernés par les IUT (instituts universitaires de technologie, programmes de deux ans surtout, parfois un peu plus) ou à des brevets d'études de technicien supérieur (deux années également, offertes au lycée plutôt qu'en IUT).

Aux États-Unis, on ne peut évidemment accéder à l'université sans diplôme d'études secondaires. Dans les universités sélectives et les programmes relativement contingentés, on s'appuie, pour l'admission des candidats, sur leur performance dans les deux domaines, intelligence verbale et mathématique, du «Scholastic Aptitude Test» (SAT). En même temps, les «Four Year Colleges», c'est-à-dire les premiers cycles universitaires, ont une façon très intéressante de stimuler l'excellence des écoles secondaires qui les alimentent et la motivation des élèves. En effet, les collèges poussent les élèves à aborder dès le secondaire l'un ou l'autre cours qu'ils reconnaîtront et créditeront dans le cadre d'un baccalauréat de premier cycle. C'est le sens précis des «advanced courses», auxquels les élèves du secondaire n'accèdent parfois que sur invitation des enseignants³⁷.

³⁷ B.R. Clark, un analyste reconnu des rapports entre le secondaire et le postsecondaire dans divers pays occidentaux, s'appuie particulièrement sur ce cas pour plaider en faveur d'un rapport des établissements d'enseignement supérieur avec ceux d'études secondaires qui présente moins de contraintes (tels les cours préalables) et davantage d'influence stimulante envers les écoles. Voir Burton R. Clark, *The School and the University : an International Perspective*, Univ. of California Press, 1985.

Mentionnons enfin la situation de l'Angleterre, qui a profondément modifié ses pratiques depuis une dizaine d'années. Les onze années d'études primaires et secondaires y sont couronnées par un certificat universel, appelé «General Certificate of Secondary Education» (GCSE). Quiconque, cependant, veut se diriger vers les études préparatoires à l'université (deux ans de «sixth form», dispensés dans les écoles secondaires) doit toutefois avoir obtenu, dans les examens externes du GCSE, une cote donnée dans au moins cinq matières, soit la cote C ou plus, dans une gamme allant de A à F.

De façon générale donc, si l'on retrouve parfois des exigences supplémentaires à celles du diplôme d'études secondaires, elles concernent l'accès à l'université et non pas aux études techniques. D'autre part, les options du secondaire servent couramment de **formation préprofessionnelle** conduisant à une formation technique ultérieure qualifiante. Troisièmement, divers pays, de multiples États américains aussi, utilisent au deuxième cycle, couramment plus long que le nôtre, des profils de cours en partie différenciés par une **pondération variable** de matières qui restent en bonne partie communes, à la façon des diverses filières vers le baccalauréat utilisées en France³⁸. Ces pratiques concrétisent des continuités secondaire-postsecondaire qui tiennent bien compte d'un secondaire moins homogène que celui de notre dernière décennie au Québec. Enfin, dans un contexte où il faut travailler à renforcer l'ambition d'apprendre en cours d'études secondaires, l'encouragement à anticiper dès le secondaire, sur l'un ou l'autre terrain, des apprentissages relevant habituellement du postsecondaire, paraît potentiellement faire partie d'une continuité plus organique.

³⁸ Les pratiques de l'Oregon analysées dans *Le Renouvellement du curriculum : expériences américaine, suisse et québécoise* constituent un très bel exemple. Plus largement, divers ponts établis du secondaire général vers des domaines de formation technique postsecondaire, aux États-Unis, regroupés sous l'étiquette générique «2 + 2» (deux années secondaires pairées avec deux années collégiales), représentent aussi une belle illustration de «profils», au deuxième cycle secondaire.

Il faudrait en tenir compte en repensant radicalement le fondement et la finalité de notre deuxième cycle secondaire.

5. Un second cycle secondaire différencié qui réponde à la diversité des besoins

Un second cycle secondaire renouvelé en profondeur répondra à de multiples préoccupations qui ne sont pas aisées à associer. **Préoccupation d'accessibilité accrue**, d'abord, faisant en sorte, en particulier, que ceux et celles qui aspirent à des formations professionnelles ou techniques y persévèrent en plus grande proportion. Et, pour qu'ils vivent avec aisance et grand profit cette phase de formation, il faudra un curriculum forcément plus différencié. **Souci d'une meilleure préparation à la filière préuniversitaire et à la filière technique** du collégial, capable de réduire la proportion des réorientations dues aux échecs en cours d'études collégiales : diminution drastique du rattrapage ultérieur, donc, sans espérer pouvoir l'éliminer complètement, cela va de soi. **Souci aigu du potentiel d'orientation professionnelle** du curriculum, particulièrement du côté des options ou de profils d'options. Présence, également, de **démarches d'apprentissage technique préparatoires à des formations qualifiantes**, soit collégiales, soit dans les cadres conduisant aux divers DEP. Et, en dernier lieu, un second cycle secondaire **haute-ment stimulant** qui exploite le mieux possible les ressources des élèves, plutôt par l'expression d'attentes élevées que par des exigences réglementaires qui font jouer la peur de l'échec.

Le Conseil supérieur de l'éducation avait esquissé, en 1994³⁹, quelques principes d'opérationnalisation d'un tel second cycle secondaire profondément renouvelé. Aujourd'hui, il faut se demander, à la lumière de *L'École, tout un programme* et du régime pédagogique proposé, si l'on semble vouloir se donner les moyens d'un tel idéal.

³⁹ Voir *Rénover le curriculum du primaire et du secondaire*, chap. 7.

6. L'arsenal des moyens et l'effet des règles

Parmi les moyens énoncés dans un régime pédagogique pour progresser vers cet idéal, certains sont indispensables, d'autres sont simplement favorables. En même temps, il faut recenser des moyens qui sont pour ainsi dire au-delà des règles comme telles, dans le **curriculum**, dans l'**allocation des ressources**, dans des équilibres de système à la **jonction de deux ordres d'enseignement** et de deux genres d'études comme la formation générale et la formation professionnelle ou technique.

Les moyens principaux peuvent se regrouper particulièrement sous les aspects suivants :

- 1° ampleur de l'espace préservé pour des cours optionnels;
- 2° valeur orientante de nombreux cours obligatoires ou optionnels;
- 3° meilleur ajustement des enseignements au potentiel des élèves;
- 4° émergence possible de sous-ensembles d'options constituant des profils.

6.1 Ampleur des options prévues

Le Conseil l'a déjà souligné précédemment en discutant des grilles-matières (au chap. 3), le régime proposé fait **trop peu de place aux options**. Une seule option de plus en 4^e secondaire malgré l'ajout de deux unités supplémentaires en 4^e et en 5^e secondaire. Quelques cours de base en sciences, physique, chimie et biologie, ne sont que des options partielles, puisqu'ils sont presque incontournables pour l'élève qui n'a pas mis de côté les possibilités d'orientation dans le vaste domaine des sciences et des techniques de sciences appliquées. Le reste des options disponibles et de choix complètement libre est très limité.

L'une des façons de dégager une quatrième option en 5^e secondaire consisterait à rassembler au cours

des quatre premières années les enseignements obligatoires de sciences humaines, y compris le cours portant sur le monde contemporain. Cela aurait, en plus, l'avantage de rendre plus accessible l'une ou l'autre option de sciences humaines à haute valeur d'orientation, en 5^e secondaire.

6.2 Valeur orientante de nombreux cours optionnels et même de certains cours obligatoires

Il faut offrir, dans plusieurs grands domaines tels que les arts graphiques, l'informatique, le domaine économique et administratif, le domaine social des professions d'aide, les technologies physiques, la santé et la biologie appliquée (au domaine agro-alimentaire, par exemple), l'un ou l'autre cours optionnel qui permette de vraiment mettre à l'épreuve des hypothèses naissantes d'orientation et de choix de carrière. Il peut s'agir de programmes qui invitent à faire des apprentissages avec une certaine collaboration des milieux de travail : stage d'observation dans les milieux de la santé et des services sociaux, en entreprise industrielle ou commerciale. Rappelons ici l'intérêt d'un cours engageant à des collaborations à divers organismes communautaires, tel que le Conseil le suggérait en 1994⁴⁰. Dans une palette d'options adéquates, il faudra apporter le plus grand soin aux cours du domaine technologique, faisant potentiellement un pont très «orientant» et mobilisateur entre des acquis du premier cycle du secondaire et des formations ultérieures dans l'un ou l'autre DEP ou aux études techniques collégiales.

Comment, par contre, consolider l'intuition d'un goût et d'aptitudes pour l'étude des lettres et l'enseignement de la langue, ou pour des études spécialisées en mathématiques? Ce ne peut pas être par des options puisqu'il s'agit, dans ce cas, de

⁴⁰ Il est connu que beaucoup de jeunes sont particulièrement attirés par le programme d'éducation internationale au secondaire du fait qu'il exige, donc qu'il orchestre et facilite, un engagement communautaire.

cours obligatoires. Cependant, en mathématiques par exemple, il y a le choix offert, dès la 4^e secondaire, d'un cours plus approfondi, plus «avancé». Dans l'une ou l'autre matière obligatoire, il serait possible de faire émerger des cours plus significatifs, du point de vue d'un choix d'orientation, que le cours commun de base, sans forcément y accoler un surplus d'unités allouées, comme le laisse entrevoir *L'École, tout un programme* (p. 25)⁴¹.

6.3 Quelques cours optionnels très poussés

L'ajustement des enseignements au potentiel des élèves doit souvent se faire «à la hausse», **par des attentes plus élevées**, pour contrer une forme de démobilitation issue d'un cheminement scolaire qui s'attarde trop. La Commission des États généraux a reconnu la nécessité d'inverser une mentalité conduisant à remettre à plus tard, à reporter trop volontiers toutes sortes de contenus du début

⁴¹ Le ministère de l'Éducation a choisi d'appeler «programme différencié» le programme d'une matière «de plus d'un niveau de difficulté» (*Calendrier d'implantation*, ministère de l'Éducation, 15 juin 1998), tel qu'il s'en trouve déjà en mathématiques du deuxième cycle secondaire et en sciences physiques de 4^e secondaire. L'échéancier prévoit que l'on disposera de programmes différenciés pour quatre matières de 4^e secondaire en septembre 2003 : français et anglais langue d'enseignement; français et anglais langue seconde. L'année suivante, on en disposera pour deux autres matières de 4^e secondaire : sciences et technologie et mathématiques, de même que pour français et anglais, soit langue seconde soit langue d'enseignement, en 5^e secondaire. Enfin, en septembre 2005, on annonce un programme différencié en mathématiques de 5^e secondaire.

Dans le cas des mathématiques, il semble qu'il s'agisse d'une différenciation à trois niveaux de difficulté, si l'on en croit la Commission des programmes d'études (voir *Calendrier d'élaboration et de révision des programmes d'études*, Québec, 1998, p. 9). De même, la différenciation de sciences et technologie de 4^e secondaire, à partir de l'acquis actuel de deux niveaux de difficulté en sciences physiques de 4^e secondaire, serait portée, selon la même source, à trois niveaux de difficulté.

du secondaire vers la fin, du secondaire au collégial. La compétence en anglais langue seconde fournit ici un très bon exemple. L'état de faiblesse générale en la matière a conduit, en 1994, à rajouter 90 heures d'anglais langue seconde dans tous les programmes de DEC, au collégial. Sur l'horizon de 2004, est-ce une décision irréversible? Ne peut-il pas se trouver des enseignements de haute teneur dès la 4^e et 5^e secondaire qui assureraient déjà de la compétence moyenne qui est attendue au terme des cours collégiaux actuels⁴²? Ce serait dommage qu'on n'y songe pas très activement.

L'émergence de cours optionnels particulièrement poussés devrait être examinée avec la participation étroite de responsables du réseau collégial, et pourrait faire inclure avec très grand profit quelques cours optionnels reconnus dans un programme collégial donné, à la façon des «advanced courses» des collèges américains donnés en 12^e année secondaire dont il a été question précédemment. On pense ici tout naturellement à un second cours optionnel de biologie qui serait reconnu en sciences ou en soins infirmiers, ou bien à l'un des quatre cours du tronc commun du programme de sciences humaines.

7. L'usage possible de profils

Comme on l'a souligné plus haut, l'exemple de l'Oregon⁴³ montre à l'œuvre une pratique de plus en plus présente dans divers systèmes scolaires occidentaux⁴⁴. Il s'agit de la constitution de

⁴² On trouve couramment, dans les écoles de langue anglaise, des élèves satisfaisant, pour le français langue seconde, aux exigences de la 5^e secondaire dès la 3^e secondaire, et qui passent, au second cycle secondaire, dans un programme de français langue d'enseignement, englobant langue et littérature.

⁴³ Voir *Le Renouveau du curriculum : expériences américaine, suisse et québécoise*, 1^{re} partie.

⁴⁴ Voir par exemple P.B. Figved, *L'Enseignement secondaire en Norvège*, Strasbourg, éd. du Conseil de l'Europe, 1996; J. Singh, *L'Enseignement secondaire en Angleterre*, Strasbourg, éd. du Conseil de l'Europe, 1995; Réginald Grégoire inc., *Les dernières*

quelques sous-ensembles de cours obligatoires et optionnels combinés autour d'une certaine dominante du point de vue de l'orientation. La palette des baccalauréats coexistant dans les programmes du lycée, en France, palette dont quelques caractéristiques ont été notées plus haut, constitue une autre illustration intéressante d'un regroupement par profils qui pourrait inspirer la structuration de notre deuxième cycle secondaire. Avec un nombre suffisant d'options, on peut constituer, à partir d'une partie d'entre elles, une dominante (par exemple : arts, lettres, langues, sciences, techniques de production, domaine administratif, sciences sociales et professions connexes, y compris en éducation...) qui n'aurait rien d'irréversible en termes d'orientation, au contraire, mais qui à la fois inviterait à se dépasser, à parier sur ses talents particuliers et à se donner un projet de formation plus personnel.

* *
*

Pour résumer, la rénovation curriculaire du second cycle secondaire représente peut-être le défi de développement le plus considérable, défi auquel le Conseil attache beaucoup d'importance. C'est une entreprise à placer sous le triple éclairage d'une plus grande accessibilité, d'un plus grand potentiel d'orientation, y compris sous le jour d'un passage plus organique vers des études ultérieures et, enfin, d'un meilleur ajustement à une variabilité considérable des acquis et des attentes. C'est donc sous le signe d'attentes plus élevées dans un cadre moins homogène que se profile cet avenir souhaitable. Le régime pédagogique repensé doit déjà assurer quelques premières conditions de ces possibilités⁴⁵.

Les analyses du Conseil rappellent le «pourquoi» de la différenciation du curriculum du deuxième cycle secondaire avant de revenir au «comment». Il faut un second cycle secondaire qui **sollicite davantage l'effort, le dépassement**, la diversité des talents et des visées personnelles, et cela est possible sous le signe d'une différenciation plus marquée. Il faut un secondaire qui **guide mieux** vers les choix de formation ultérieurs. Il faut aussi qu'il **prépare mieux** à des qualifications ultérieures, qu'elles soient universitaires, collégiales ou relevant du secteur professionnel du secondaire.

Il faut un second cycle plus largement accessible que l'actuel, rendu plus attrayant et plein de sens pour nombre de jeunes qui le quittent sans le compléter, actuellement. Voilà essentiellement le pourquoi d'un second cycle secondaire différencié. Le **comment** reste largement à bâtir, à imaginer, à planifier. Cependant, déjà sur le plan réglementaire, il faut prendre les dispositions adéquates. C'est sous le signe d'attentes plus élevées dans un cadre moins homogène que se profile l'avenir souhaitable. Le régime pédagogique repensé doit déjà assurer quelques premières conditions de possibilité.

C'est pourquoi, sur le terrain spécifiquement réglementaire, le Conseil supérieur de l'éducation recommandait, au chapitre précédent, de ménager la possibilité de trois cours optionnels en 4^e secondaire et de quatre en 5^e secondaire.

Le Conseil recommande particulièrement, en matière de cours offerts, d'accorder une grande importance à des cours optionnels qui introduisent aux domaines principaux de la formation professionnelle secondaire et des études collégiales techniques.

années de l'enseignement secondaire dans quelques provinces et pays. Une exploration, Québec, ministère de l'Éducation, 1994.

⁴⁵ *L'École, tout un programme* déclare : «À chaque année, l'élève ne devra pas choisir ses matières à options dans plus de deux domaines disciplinaires» (p. 25). S'il y a quatre options en 5^e secondaire, il faudrait sans doute réévaluer ce principe limitatif,

qui empêcherait, par exemple, d'associer une option sport, une option de langue et littérature et deux options en sciences.

Le Conseil recommande aussi de renforcer l'harmonisation des études secondaires et des études collégiales, en pariant sur un curriculum secondaire plus différencié, en faisant participer des responsables d'études collégiales à la

révision du curriculum du second cycle secondaire et en amenant le réseau collégial à reconnaître certains acquis de niveau secondaire sans toutefois les convertir en cours préalables à l'admission au collégial.

CHAPITRE 5

L'évaluation des apprentissages et la sanction des études

On s'arrêtera ici successivement à l'évaluation courante des apprentissages, ensuite à la sanction des études en fin de premier cycle secondaire puis à la sanction finale des études secondaires chez les jeunes et, enfin, à la même question au secteur de l'éducation des adultes.

1. L'évaluation courante

Il y a, dans notre culture scolaire coutumière, une tendance tenace qui aboutit à une dégradation de l'évaluation diagnostique ou formative (faite en cours d'apprentissage) par l'évaluation sommative (pour fin de sanction). Nous pourrions même parler d'une contamination de la première par la seconde, qui s'exerce de deux façons. D'abord par l'adoption d'une pratique d'évaluation sommative continue. Ne plus tout faire dépendre d'un examen final, voilà qui est certes défendable. Cependant, il y a eu couramment un envers de la médaille qui est celui-ci : «faire compter» trop substantiellement les résultats des premiers mois ou semaines d'une année, amène des élèves, avant qu'ils aient progressé, à renoncer et à désespérer dès le milieu de l'année. Un certain fétichisme arithmétique dans la compilation des résultats d'étapes (étapes et bulletins d'étape où tant de parents exigent des résultats en chiffres sur 100 %) fait que l'élève faible qui progresse énormément ne pourra pas, quand même, réussir, si ses résultats trop bas du début gardent un poids relatif inamovible dans les compilations. La solution à cela se trouve en partie dans l'usage des cycles, qui consiste à se donner deux ans, parfois trois dans le cas du premier cycle secondaire, plutôt que deux mois pour décider si l'élève a progressé jusqu'à un seuil acceptable.

Le second grand facteur de contamination large du processus d'apprentissage par l'évaluation sommative, c'est son usage comme outil de motivation ou comme instrument de pression. «Est-ce que ça compte?» Tel devient le refrain. Si ça ne compte pas, lorsqu'on travaille seulement «pour les notes»

la passivité s'installe⁴⁶. La réduction utilitariste est passée par là : les «notes» font quasi office de monnaie et de paye pour le travail scolaire. Ici, les alternatives évaluatives, d'évaluation formative, de constitution de portfolio, d'évaluation par présentations⁴⁷, ou encore le recours à une évaluation sommative en partie externe⁴⁸, ressortent beaucoup trop peu. Mais le réveil d'une motivation moins restreinte aux notes repose pour beaucoup sur la pratique pédagogique : pédagogie de projets, pédagogie dite de la réussite, pédagogie active, autant de voies qui s'attaquent de front à cette difficulté.

<p><i>Article 35. Pour tous les programmes d'études offerts à l'enseignement secondaire, la note de passage est fixée à 60 %.</i></p>

La Loi sur l'instruction publique récemment amendée laisse à l'école plus de latitude dans le choix de la forme des bulletins et dans les modalités d'évaluation. Cependant, l'article précisant le seuil de réussite de 60 % reste en place. Il est souvent appliqué étape par étape, en «faisant tout compter», d'une façon qui défait par en-dessous les efforts indéniables des dernières années pour un meilleur usage de l'évaluation formative. Il mériterait une mise en contexte très claire, telle que : «Sans rien soustraire à la place légitime de l'évaluation

⁴⁶ Voir la grande difficulté qu'il y a à se défaire de cette mentalité, dans *Le renouvellement du curriculum : expériences américaine, suisse et québécoise*, 4^e partie.

⁴⁷ Celle-ci est fortement privilégiée dans le réseau d'écoles secondaires dit *Coalition of Essential Schools*, aux États-Unis. Voir Theodore R. Sizer, «Faire moins mais mieux», dans *Prospectives*, février 1987, p. 19-24.

⁴⁸ Le mérite pédagogique de l'évaluation externe, par examens ministériels ou à la façon du baccalauréat international, est d'abord et avant tout de rendre le professeur davantage complice et allié de l'élève, plutôt que de lui faire porter constamment et simultanément le rôle du juge chargé, le cas échéant, d'exclure par l'échec, et celui d'allié accompagnateur. Voir P. Thibaud et P. Reynaud, *La Fin de l'école républicaine*, Paris, Calmann-Lévy, 1992.

formative dans l'accompagnement de l'apprentissage des élèves et de leur progression dans un cours et dans un cycle...»

Au-delà des questions de fond sur la répartition des matières traitées au chapitre 3 surtout, et au-delà des questions de sanction des études (abordées plus loin), quelques petites remarques s'imposent.

Au titre des quatre bulletins scolaires (article 29), il n'est peut-être pas requis que chacun d'eux contienne les dix-sept informations prévues par l'article 30. Cependant, il faut rappeler ici la raison pour laquelle on prévoit dans le régime pédagogique actuel, plutôt cinq communications que quatre bulletins. On voulait éviter que, si le premier bulletin devait parvenir aux parents relativement tard dans l'année scolaire, en début décembre par exemple, une première communication soit trop tardive. Cette préoccupation reste d'actualité.

À propos du 17^e point, «le degré de maîtrise des compétences transversales» (article 30), on gagne à le rapprocher de l'article 31, qui parle de «compétences jugées essentielles», avec une ambition plus délimitée. De même, un autre terme que celui de «maîtrise» serait peut-être plus approprié, comme celui de «progression dans l'acquisition...», par exemple.

Remarquons aussi que le choix d'un autre lieu d'apprentissage, comme, par exemple, l'enseignement reçu à la maison, paraît traité plutôt comme un problème que comme une possibilité positive. L'enseignement à distance⁴⁹ qui émerge en cours d'études secondaires ici et là au Canada et particulièrement dans des régions éloignées, mériterait aussi une mention comme lieu et mode d'apprentissage.

2. Plaidoyer pour un bilan certifié des apprentissages en fin de premier cycle secondaire

Faut-il ou ne faut-il pas marquer l'étape, en fin de premier cycle secondaire? Le régime pédagogique y prévoit un bilan des apprentissages. Le Conseil croit qu'il faut lui donner valeur de certificat de premier cycle, avec un message clair sur son sens afin qu'il ne détourne pas les élèves de la poursuite des études, mais que, au contraire, il serve à encourager la persévérance en cours de premier cycle.

Plusieurs raisons militent en faveur d'un tel certificat. D'une certaine façon, depuis que les règles touchant l'obtention du diplôme final des études secondaires ne prennent plus en considération les acquis du premier cycle, pour des raisons tout à fait défendables, il y a là un vide malsain, du point de vue de la reconnaissance des acquis. En second lieu, si, à la suite de la forte conviction de la Commission des États généraux, l'écart doit être marqué entre une scolarisation de base essentiellement commune de 1^{re} à 9^e année, puis un second cycle secondaire beaucoup moins commun et uniforme, un certificat de premier cycle ponctuait très logiquement la progression. Enfin, cela est tout à fait accordé aux nouvelles conditions d'accès à la formation professionnelle par les programmes de DEP, sur la base d'acquis de 3^e secondaire. C'est pourquoi **le Conseil supérieur de l'éducation recommande au ministre de l'Éducation d'instaurer un certificat de fin de premier cycle secondaire dont la valeur soit socialement reconnue.**

⁴⁹ Voir, sur des pratiques qui émergent avec beaucoup de profit pour les élèves, M. Henripin, *Différencier le curriculum au secondaire : vers des parcours scolaires stimulants pour tous les jeunes.*

3. Les conditions d'obtention du diplôme d'études secondaires chez les jeunes

Article 33. Le ministre décerne le diplôme d'études secondaires à l'élève qui a accumulé 60 unités de 4^e et de 5^e secondaire, dont 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.

Le régime pédagogique proposé met de l'avant des conditions d'obtention du diplôme d'études secondaires qui sont à la fois nouvelles et pas nouvelles. Elles seront nouvelles lorsqu'elles s'appliqueront. Mais elles ne sont pas nouvelles pour une bonne part, car les nouveaux cours dont elles proposent d'exiger nommément la réussite font déjà partie d'une réglementation adoptée en 1990, mais demeurée «provisoirement» suspendue depuis lors.

Il s'agirait donc, d'après l'article 33, de modifier la pratique actuelle de deux façons : en exigeant 60 unités réussies sur 72 «normales» de 4^e et 5^e secondaire, plutôt que 54; en ajoutant aux cours réussis nommément exigés⁵⁰ les trois suivants : le cours de sciences et technologie obligatoire en 4^e secondaire; le cours de mathématique de base de 5^e secondaire ou un équivalent de 4^e secondaire; le cours d'anglais langue seconde de 5^e secondaire dans les écoles de langue française. Le Conseil n'a pas d'objection à la première de ces deux mesures. Il en a plusieurs, cependant, à la seconde.

Pourquoi faut-il hésiter à ajouter des cours qui soient nommément requis comme conditions du DES? Voici en particulier quelques raisons de cette réticence.

D'abord, la première décision, celle d'exiger 60 unités réussies plutôt que 54, augmente nettement la valeur égale de tous les cours pour l'obtention du diplôme, rendant de ce fait beaucoup moins utile la seconde, de pointer nommément plus de cours. Ne pas ajouter un caractère incontournable à ces trois cours n'enlève rien à leur fréquentation obligatoire, donc à leur valeur d'apport culturel à ceux et celles dont le domaine d'approfondissement ultérieur sera autre.

En second lieu, il y a un inconvénient à établir une différence de statut entre les cours absolument nécessaires et les cours moins nécessaires. Quand les cours d'éducation morale ou d'éducation religieuse et morale avaient encore le premier statut, cela conduisait à placer la barre très bas, à hésiter énormément à faire rater son secondaire à quelqu'un pour deux unités d'enseignement moral et religieux. Risque donc, de banalisation. Risque également d'étiqueter les autres cours obligatoires comme «de second rang».

⁵⁰ Ceux-ci sont, dans la pratique actuelle de sanction des études secondaires, les unités de langue d'enseignement de 5^e secondaire, les unités de langue seconde anglaise de 4^e secondaire et les unités d'histoire de 4^e secondaire. Dans les écoles de langue anglaise, toutefois, les unités de français de 5^e secondaire sont également requises, actuellement.

En troisième lieu, l'accent placé sur les mathématiques et les sciences passe là un message très biaisé. L'élève qui s'avance d'un pas décidé vers un conservatoire de musique, vers les grandes professions d'aide, par exemple en éducation spécialisée, en enseignement, en travail social, et qui investit beaucoup dans les sciences humaines et le domaine social, dans ses options de 2^e cycle, l'élève qui sera demain un grand cuisinier, une éducatrice merveilleuse en garderie, un horticulteur hautement qualifié, gagnent-ils à ce qu'on ajoute ce privilège aux sciences et mathématiques? Ne les met-on pas plutôt en danger de démotivation?

En quatrième lieu, si l'on va vers un deuxième cycle secondaire à la fois plus et mieux différencié, on donne une signification plus grande au bilan des apprentissages qu'au fait pur et simple d'avoir ou non le diplôme. Dans le bilan des apprentissages, **tout** compte. De même pour l'admission au cégep : par exemple, le cours négligé de 4^e secondaire, sanctionné «échec» avec 20 %, hypothèque beaucoup plus les chances d'admission dans le programme choisi si celui-ci est contingenté, chances très liées aux moyennes générales, qu'un cours échoué malgré un effort persévérant avec un résultat de 55 %. Tous les cours méritent d'y mettre l'effort nécessaire. Ce serait atténuer la portée de ce message que d'en isoler trois parmi les cours obligatoires et de les rendre incontournables.

Qu'en est-il si l'on regarde de façon particulière les cours dont on se propose d'ajouter l'exigence nominative? En **mathématiques**, suivant les recommandations de la Commission des programmes d'études⁵¹, le Ministère semble décidé à instaurer en 4^e et 5^e secondaire, un cours intermédiaire entre les deux cours actuels. Exiger à tout prix le cours le plus élémentaire de 5^e, même avec une clause d'équivalence (**ou** cours «plus avancé» de 4^e...) constitue une décision malheureuse car elle tend à détourner bien des élèves d'essayer de

réussir un cours plus avancé, avec le risque calculé, mais raisonnable, d'échec, échec qui devient catastrophique si le cours de mathématique de 5^e secondaire le plus élémentaire est dorénavant incontournable et indispensable pour l'obtention du diplôme.

Pour le cours de **sciences et technologie** de 4^e secondaire, n'est-il pas essentiellement un cours à valeur d'orientation, capable d'intéresser les élèves à prolonger leur formation vers la biologie, la physique, la chimie, l'un ou l'autre des grands domaines technologiques, y compris l'informatique, en 5^e secondaire? Un statut de cours incontournable pour fin de sanction des études ne risque-t-il pas de lui enlever sa valeur inspirante, et de l'orienter vers l'élémentaire qu'on ne peut pas rater? De même, la possibilité de le remplacer par un ou des cours plus avancés, par exemple deux options disciplinaires de sciences, devrait être préservée. La même réticence jouera alors que celle énoncée pour les mathématiques les plus simples de 5^e secondaire. Le moins exigeant risque ici de détourner du plus exigeant.

Pour le cours d'**anglais langue seconde** de 5^e secondaire, le Conseil considère qu'il faudrait procéder à une évaluation de l'ensemble du curriculum d'anglais langue seconde avant de procéder à un tel ajout aux conditions d'obtention du DES. Il en ressortirait très probablement des moyens beaucoup plus directs et efficaces d'augmenter le niveau des acquis.

Cette réticence n'enlève rien à la conviction du Conseil visant une meilleure préparation au secondaire pour la réussite d'études collégiales. Dans son esprit, ce qui peut et doit de plus en plus guider le jugement sur les chances raisonnables de réussir tel et tel programme d'études préuniversitaire ou technique, c'est bien moins le fait de détériorer le DES comme tel que le **bilan des apprentissages** qui l'accompagne, ne serait-ce que sous la forme d'un bulletin cumulatif. De façon plus large, comme le chapitre précédent a tenté de le montrer, la reconfiguration potentielle du deuxième cycle du secondaire invite à examiner avec une autre approche toute la problématique d'une continuité

⁵¹ Voir *Calendrier d'élaboration et de révision des programmes d'études*, 1998, p. 9.

suffisamment organique entre le secondaire et le collégial.

4. Reconnaissance d'acquis et sanction des études secondaires au secteur de l'éducation des adultes

Le régime proposé de la formation générale au secteur de l'éducation des adultes s'aligne entièrement, en matière de conditions d'obtention du diplôme d'études secondaires, sur celles qui sont proposées pour les jeunes. Le Conseil est défavorable à l'ajout de trois cours particuliers dans ces conditions, y compris au secteur de l'éducation des adultes, cela va de soi.

De façon plus générale, le Conseil se demande si, dans un contexte où «apprendre tout au long de la vie» devient une priorité, le régime de la formation générale du secteur de l'éducation des adultes se situe assez nettement dans cette perspective. Qu'est-ce qui, dans le champ de la formation générale, s'offre à l'adulte qui a déjà complété ses études il y a de cela plusieurs années?

On remarque également que l'attention portée aux habiletés génériques et transdisciplinaires, que le régime du préscolaire, du primaire et du secondaire pousse à prendre très au sérieux sous l'appellation de compétences transversales, n'émerge pas dans le propos du régime de la formation générale au secteur des adultes, pas plus, naturellement, dans un bilan d'apprentissages que dans les grandes intentions structurantes. On a de plus l'impression que la frontière se brouille entre le présecondaire du régime actuel, omis dans le régime proposé, et l'alphabétisation. Or, les acquis de formation générale dont on postule le bien-fondé pour entrer en formation professionnelle en deçà de l'âge de 18 ans sont aussi des atouts pour des adultes, et préférables au strict minimum vital de préalables fonctionnels à une formation professionnelle. Il apparaît au Conseil que, de toute évidence, la révision du régime pédagogique de la formation générale du secteur des adultes s'est particulière-

ment concentrée sur la concordance à établir avec celui des jeunes en matière de sanction des études, et que d'autres aspects mériteront une réflexion ultérieure approfondie. Comment, au secteur de l'éducation des adultes, profiter le plus pleinement possible du passage de 54 unités exigées à 60? Comment tirer parti d'un élargissement de la plage des options de 2^e cycle secondaire en parallèle avec une augmentation espérée de quatre à sept cours optionnels dans le régime pédagogique concernant les élèves jeunes⁵²? Voilà des interrogations qui mériteront attention, et les réponses apportées pourraient se refléter dans l'élaboration du texte du régime pédagogique concerné.

Une dernière remarque générale sur ce régime pédagogique concerne les dispositions touchant la reconnaissance des acquis. Celle-ci apparaît au Conseil très étroitement liée à des critères qui renvoient à la formation scolaire uniquement. Il serait judicieux d'ouvrir davantage vers une perspective de reconnaissance d'acquis expérientiels qui préparent à poursuivre une formation tout au long de la vie. Il faut mieux répondre à la question suivante : qu'est-ce qui fait partie d'une éducation de base riche et actualisée en l'an 2000 par comparaison avec les apprentissages scolaires initiaux d'une personne de quarante ans ayant acquis des connaissances soit en milieu de travail ou dans des expériences de vie, tout simplement?

Concernant les conditions d'obtention du diplôme d'études secondaires, le Conseil supérieur approuve la proposition de hausser les attentes exprimées à l'égard des élèves en augmentant de 54 à 60 le nombre requis d'unités réussies.

⁵² Le régime actuel d'obtention du diplôme d'études secondaires au secteur de l'éducation des adultes s'appuie sur des unités optionnelles pouvant aller jusqu'à 36, c'est-à-dire 9 cours de 4 unités. Voir le *Guide de gestion de la formation générale des adultes et de la formation professionnelle*, Québec, ministère de l'Éducation, 1997, chap. 3.

Il recommande, par contre, au ministre de l'Éducation de ne pas procéder à l'ajout, au titre de ces conditions d'obtention, de l'exigence de trois cours obligatoires supplémentaires nommément identifiés, en mathématiques de 5^e secondaire, sciences et technologie de 4^e secondaire, et en langue seconde de 5^e secondaire. Il recommande plutôt de proposer des

options variées, stimulant les élèves à se dépasser afin de concrétiser au second cycle secondaire le principe d'un curriculum plus riche entre autres parce que mieux différencié, plus en mesure aussi, de ce fait, de soutenir une jonction plus organique et plus fine entre le secondaire et le collégial.

CHAPITRE 6

Une nouvelle articulation de la formation générale avec la formation professionnelle

Régime pédagogique de la formation professionnelle, Article 15.

Une personne est admise à un programme d'études menant à un diplôme d'études professionnelles si elle satisfait à l'une des conditions suivantes :

- 1° *elle est titulaire du diplôme d'études secondaires;*
- 2° *elle a atteint l'âge de 16 ans au 30 septembre de l'année scolaire où elle commence sa formation professionnelle et elle respecte les conditions d'admission du programme auquel elle s'inscrit;*
- 3° *elle a obtenu les unités de 3^e secondaire en langue d'enseignement, en langue seconde et en mathématique et en concomitance avec sa formation professionnelle, elle poursuivra sa formation générale dans des programmes d'études du 2^e cycle de l'enseignement secondaire;*
- 4° *elle a atteint l'âge de 18 ans et elle possède les préalables fonctionnels prescrits pour l'admission à ce programme.*

L'élément le plus neuf du régime pédagogique de la formation professionnelle consiste en un remaniement important des conditions d'accès aux études du diplôme d'études professionnelles. Il y a plusieurs modalités d'accès qui dépendent en particulier de l'âge du candidat ou de la candidate. Avoir le DES, abstraction faite de l'âge, constitue une condition suffisante d'accès, cela va de soi. Au-delà de 18 ans, on s'appuiera au besoin simplement sur des préalables fonctionnels, plutôt que sur des acquis scolaires. Mais, dans le troisième cas, c'est-à-dire en deçà de 18 ans et sans le DES, qu'exigera-t-on? Ici, des changements substantiels sont proposés, qui obéissent à un principe nouveau de concomitance entre formation générale et formation professionnelle, principe mis en valeur par la Commission des États généraux de même

que dans l'un ou l'autre avis du Conseil, comme *Des conditions pour faire avancer l'école* (1994), en particulier.

Concrètement, cela signifie que, pour les 16 à 18 ans, on exigera moins d'acquis du secondaire qu'actuellement, mais, par contre, on exigera qu'ils poursuivent leur démarche de formation générale **en concomitance**, c'est-à-dire en parallèle et en même temps, avec leur formation professionnelle lorsqu'ils auront été admis sur la nouvelle base minimale. Celle-ci consiste dans les acquis de langue d'enseignement, de langue seconde et de mathématiques de 3^e secondaire. Cette base se distingue de celle qui prévaut actuellement pour la majorité des programmes conduisant au DEP, soit les **acquis de la 4^e secondaire** dans les mêmes disciplines.

Le régime de la formation professionnelle est extrêmement bref sur la poursuite des études de formation générale en concomitance. Les éducateurs des centres de formation professionnelle ne voient pas nécessairement cela d'un bon œil. Du point de vue de l'organisation, en effet, cela peut représenter un casse-tête. Pensons à un groupe de vingt personnes dont douze de plus de 25 ans, cinq plus jeunes titulaires d'un DES et trois de moins de 18 ans, dans un programme de 1 350 heures (durée très fréquente pour un DEP) donné en continu sur 52 semaines. La difficulté de respecter la nouvelle exigence de formation générale en concomitance risque dans certaines circonstances de pousser à réduire l'accès aux moins de 18 ans sans DES. En posant cette exigence, le gouvernement devra fournir les ressources accrues que cette concomitance requiert.

Il y aurait lieu de définir beaucoup plus clairement l'ampleur et le genre de formation générale à associer à la formation professionnelle. S'agirait-il que l'élève acquière, pendant les études de DEP abordées dès après la 3^e secondaire, la formation générale dans les trois matières dites de base ou de référence (langue d'enseignement, mathématiques et langue seconde) qu'on exigeait jusqu'ici **avant** d'entrer aux programmes de DEP pour les moins

de 18 ans? De plus que cela? D'autre chose? L'harmonisation entre les diverses formations professionnelles et la formation générale ne devrait-elle pas, ici, tirer parti de l'expérience acquise dans la voie technologique en matière de convergences et d'interdisciplinarité entre formation générale et spécialisation professionnelle?

Il devrait s'agir forcément d'une formation générale qui rapproche les élèves de l'obtention éventuelle du DES, sans nécessairement y suffire. Cette formation générale concomitante est particulièrement intéressante du point de vue d'une filière continue de formation professionnelle (au secondaire) puis technique (au collégial)⁵³. De même qu'environ 20 % des diplômés du secteur technique collégial poursuivent des études universitaires la plupart du temps dans le même domaine, il est tout à fait pensable qu'une fraction croissante d'élèves obtenant le DEP décident de poursuivre leur spécialisation dans les études techniques. Un DEP de pure spécialisation prépare moins bien à des études de DEC comprenant une bonne composante de formation générale⁵⁴ qu'un DEP accompagné d'une formation générale en concomitance, surtout si cette formation générale donne confiance à l'élève en sa capacité de pousser plus loin.

Le Conseil croit que cette facette neuve, difficile à mettre en place mais prometteuse, de l'articulation multiforme entre la formation générale et la formation professionnelle, mériterait d'être explicitée soit dans le régime de la formation professionnelle, soit dans le régime de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire. Une précision parallèle d'un seuil minimal d'entrée dans une démarche d'apprentissage de métiers semi-spécialisés conduisant à une attestation de formation professionnelle (AFP) se retrouve dans le régime proposé : l'exigence des

acquis de 2^e secondaire dans les trois mêmes matières (article 14). Elle appelle une explicitation analogue.

Le Conseil **considère comme positif l'assouplissement de l'accès aux programmes de DEP** de même que l'intention de l'associer d'office avec une certaine continuité dans la poursuite de la formation générale. Cela corrigera-t-il l'accès très limité des jeunes à un grand nombre de programmes de DEP? Certainement pas dans le cas des plus contingentés. Mais ce n'est pas une raison pour écarter un nouveau mode d'accès.

Ceci étant dit, le Conseil constate que de multiples aspects de la question de l'articulation entre formation générale et formation professionnelle restent en suspens malgré ces régimes pédagogiques révisés. Ainsi, l'extrême difficulté qu'a rencontrée et que rencontre encore la mise en place de quelques filières continues de formation professionnelle puis technique, en partenariat entre commissions scolaires et collèges, n'est pas prise en considération. Le passage plus ou moins aisé d'un DEP à un DEC technique ou à une attestation d'études collégiales, qui relève de la même logique, reste à clarifier. Le plaidoyer majeur du rapport Page⁵⁵ pour des formations professionnelles de niveau secondaire moins imperméables à toute formation générale semble totalement oublié. Enfin, toute la place que pourrait et devrait prendre, au deuxième cycle du secondaire, une éducation technologique diversifiée, plus orientante que strictement qualifiante, n'a pas été considérée. Pourtant, c'est la pièce majeure d'un dispositif capable de réduire un peu le cloisonnement radical qui prévaut entre formation générale et formation professionnelle au secondaire, contrairement au cas du collégial. Les auteurs de *Réaffirmer l'école* n'avaient pas, au printemps 1997, le mandat de réexaminer la jonction entre la formation générale et la formation professionnelle, ni en termes de séquence et de passage, ni en termes d'harmonie et de complémentarité bilatérales, pour ainsi dire. Ceci a eu en

⁵³ Il s'agit ici précisément de programmes intégrés secondaire-collégial, relevant du volet 4 des mesures adoptées en 1995 sous le ministre Garon.

⁵⁴ Voir l'avis récent du Conseil intitulé : *Pour une formation générale bien enracinée dans les études techniques collégiales*, 1997.

⁵⁵ *La Formation professionnelle chez les jeunes : un défi à relever*, Québec, ministère de l'Éducation, 1995, p. 37, p. 65-67.

particulier l'effet de laisser planer une forte ambiguïté sur l'avenir de la modalité d'accès au DEP sur la base d'un DES, pour les jeunes. S'agit-il d'une simple modalité parmi d'autres? Ou même d'une modalité destinée à se marginaliser, la 3^e secondaire suivie d'une formation générale en concomitance étant destinée à prédominer, sauf, bien entendu, dans les situations de contingence parfois beaucoup trop strict, ou de tests sévères de sélection à l'entrée? Les textes réglementaires proposés laissent cette question dans le flou. La formulation suggérée du rôle du secondaire confirme ici le doute jeté sur le passage en continuité du DES à un programme de DEP, par la conjonction **ou** qu'elle utilise : «en vue d'obtenir un DES ou une qualification ou de donner accès à des études supérieures» (art. 2). Il faudrait plutôt écrire : «ou en vue de donner accès à des études professionnelles, techniques ou préuniversitaires».

Le Conseil supérieur de l'éducation accueille favorablement la jonction de nouveaux seuils d'admission aux programmes de DEP et d'attestation de formation professionnelle (AFP) avec une poursuite de la démarche de formation générale par leurs candidats, et recommande volontiers l'adoption des clauses pertinentes du régime pédagogique proposé. Il recommande, d'autre part, au ministre de l'Éducation d'examiner systématiquement toutes les facettes de la jonction et de l'articulation effectives entre la formation générale et la formation professionnelle, et d'explicitier davantage dans le régime pédagogique lui-même le type de formation générale dorénavant placée en concomitance avec des programmes de DEP ou d'attestation de formation professionnelle ainsi que son ampleur.

CHAPITRE 7

Au-delà du régime pédagogique : les programmes, leur mise en œuvre, les moyens d'une réforme, la formation des enseignants

Le Conseil supérieur de l'éducation est fort conscient de la grande synergie des acteurs requise par l'effort actuel de renouvellement des études primaires et secondaires. Un régime pédagogique, même impeccable, appelle son propre au-delà sur de multiples plans. C'est pourquoi le Conseil attire ici l'attention des éducateurs et des éducatrices et celle du ministre de l'Éducation sur quatre aspects liés de près à l'effort de renouveau : l'élaboration des programmes, la démarche de mise en œuvre de ces programmes, les conditions de succès de la réforme et la contribution au renouveau à espérer du côté de la formation initiale des enseignants et enseignantes à l'université.

1. Quel type de programmes élaborer?

L'une des suites de l'énoncé de politique *L'École, tout un programme* qui soulève le plus de perplexité et même d'inquiétude dans les milieux scolaires concerne une question à laquelle le régime pédagogique, comme règlement, ne peut pratiquement pas répondre. **Quel type de programmes faut-il souhaiter recevoir de la part du ministère de l'Éducation?** Des programmes brefs et synthétiques? Des programmes très élaborés? Des programmes inséparables d'une conception particulière de l'apprentissage? Des programmes minimalistes très concentrés sur quelques exigences, chacune essentielle et à maîtriser, ou bien des programmes qui laissent, en deçà d'une pleine maîtrise, une place appréciable à la sensibilisation, à l'initiation, à la familiarisation, dans de multiples domaines?

On s'inquiète aussi des stratégies et des moyens pour introduire et s'approprier les vastes changements annoncés. Pourtant, il est difficile de prévoir un peu plus précisément un processus adéquat avant d'avoir clarifié le genre de programmes que l'on mettra de l'avant.

Trois raisons incitent particulièrement le Conseil à s'arrêter sur cette question des caractéristiques souhaitables de programmes officiels de l'État pour les diverses disciplines. D'abord, les trois

principales sources d'inspiration que sont les rapports *Préparer les jeunes au 21^e siècle* (1994), *Réaffirmer l'école* (1997), et enfin, l'énoncé de politique *L'École, tout un programme* (1997), fournissent des indications, ouvrent des perspectives mais, en même temps, laissent planer beaucoup de flou. En second lieu, la distance normale ou souhaitable entre les programmes d'État et les programmes mis en œuvre localement est très peu présente dans la perspective de l'énoncé de politique. Enfin, le modèle des programmes actuels oriente beaucoup les attentes. Les programmes actuels sont particulièrement imprégnés d'un référentiel d'origine behavioriste qui a fait son temps. Les nouveaux programmes seront-ils fondés sur une sorte de contre-référentiel, ou demeureront-ils à distance des polémiques entre écoles de pensée rivales? Si l'on n'a pas très bien tiré au clair ces enjeux dès l'annonce de la démarche de conception ou de révision de programmes officiels, les risques sont grands d'engager les équipes scolaires dans une démarche de changement inutilement compliquée et pénible et, de ce fait, partiellement stérile pour les élèves.

1.1 Des énoncés clairs et des zones grises dans les sources d'orientation

Un certain nombre de choses sont très claires dans l'énoncé de politique *L'École, tout un programme*. On a décidé, particulièrement dans l'enseignement secondaire, de revaloriser des domaines conçus comme des familles de disciplines et de **revaloriser les enseignements disciplinaires, par lesquels** doivent passer les préoccupations éducatives qui avaient, dans le régime pédagogique du début des années quatre-vingt, fait juxtaposer des cours d'éducation au choix de carrière, de formation personnelle et sociale, d'économie familiale, d'initiation économique. L'importance accordée aux disciplines dans *L'École, tout un programme* répond directement à la mission d'instruction à revaloriser. Cependant, il ne s'agit pas seulement de développement intellectuel : il s'agit de s'approprier une base d'expérience et de connaissances

qui donne accès au monde contemporain, de la nature, de l'art, de la durée dans la mémoire collective, de la vie et de la santé, de la réalité économique, sociale et politique si variée du monde, et ainsi de suite.

En second lieu, cet ensemble de domaines d'apprentissage doit être **moins cloisonné qu'autrefois**. Il y a des alliances et des convergences thématiques à favoriser entre disciplines, et les programmes officiels devraient attirer l'attention sur les plus évidentes et les plus intéressantes, sans toutefois forcer à une totale «intégration des matières».

En troisième lieu, certains thèmes appellent un choix entre un traitement disciplinaire ou bien un traitement interdisciplinaire. **Dans le cas de six d'entre eux, on a choisi un traitement interdisciplinaire.** Le cas le plus évident est celui de l'éducation à l'environnement. Au lieu de le confier à un cours spécifique, on décide de l'ancrer, de lui faire un nid, dans plusieurs matières : sciences, géographie, histoire sans doute, éducation morale et non pas particulièrement langue seconde ou musique. Ici apparaît un certain flou dans les matières potentiellement mises à contribution.

Parmi les six thèmes transdisciplinaires privilégiés⁵⁶, certains appellent des contributions disciplinaires de façon plus évidente que d'autres. Comme on a choisi de les nommer «thématiques transversales», il faudra éviter de trop tirer ces thématiques du côté des compétences transversales et de les placer à trop grande distance des disciplines elles-mêmes, car, au fond, elles sont plus «interdisciplinaires» que strictement transversales.

⁵⁶ Ces thèmes sont officialisés par la Commission des programmes d'études : 1) éducation à l'environnement; 2) éducation interculturelle, à la citoyenneté – compréhension internationale; 3) éducation à la consommation; 4) orientation personnelle et professionnelle, entrepreneurship; 5) éducation aux médias et aux technologies de l'information et de la communication; 6) éducation à la santé, à la sécurité et à la sexualité. *Orientations et encadrements pour l'établissement du programme de formation*, Québec, 1998, p. 40.

Là où le flou devient envahissant⁵⁷, c'est dans la définition des compétences et de leur place dans l'apprentissage des élèves. Car l'usage du concept de compétence oscille entre un sens relativement bien enraciné dans des pratiques éducatives et la recherche qui l'accompagne, d'une part, et un sens parfois trop ambitieux, celui qu'on a qualifié d'«attracteur étrange⁵⁸» d'autre part. L'expérience difficile du niveau collégial, où l'on s'est imposé, depuis 1994, de soumettre tous les programmes, non seulement techniques, mais aussi les programmes préuniversitaires comme Arts et lettres et la composante de formation générale à une conception/élaboration par compétences, invite ici à une prudence aigüe.

Si l'on enracine les «compétences» dont il est question dans les acquis de la recherche pédagogique, on gagne à distinguer très clairement trois appuis. Le premier concerne les **habiletés intellectuelles complexes**, par contraste avec des habiletés élémentaires. La recherche sur la qualité du curriculum a bien montré qu'un enseignement quel qu'il soit peut pousser plus ou moins au développement d'habiletés intellectuelles élaborées. Cela fait partie de sa qualité d'y pousser adéquatement. Ces habiletés ne sont pas exclusives à l'une ou l'autre discipline, même si certaines d'entre elles trouvent dans l'une ou l'autre discipline un terrain particulièrement propice⁵⁹. Ceci a été bien repéré déjà dans le rapport *Préparer les jeunes au 21^e siècle* (1994), et repris dans *Orientations et encadrements pour l'établissement du programme de*

⁵⁷ Voir Conseil supérieur de l'éducation, *Pour un renouvellement prometteur des programmes à l'école* (1998), p. 25 et s.

⁵⁸ Voir P. Perrenoud, *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF, 1997.

⁵⁹ Voir par exemple dans le champ des mathématiques, M.-F. Daniel, L. Lafortune et R. Pallascio, «La philosophie pour donner du sens aux mathématiques», dans *Interface*, nov. 1998, p. 32 et s. Lauren B. Resnick faisait déjà en 1987 une belle synthèse des habiletés intellectuelles qui gagnent à être raccordées explicitement et délibérément aux divers enseignements : voir *Education and Learning to Think*, Washington, D.C., National Academy Press.

formation (1998) de la Commission des programmes d'études.

Un second élément important réside dans l'attention croissante portée aux **habiletés méthodologiques**, elles aussi relativement détachées de disciplines particulières, quoiqu'une équipe éducative puisse fort bien se concerter pour greffer aux mathématiques l'exercice d'habiletés relatives à l'usage des ordinateurs, et à l'histoire celui d'habiletés touchant à la recherche documentaire sur différents supports. Le sentiment de l'importance des habiletés méthodologiques est par ailleurs appuyé par la distinction qui est faite, en psychologie de la connaissance, entre les connaissances déclaratives, par exemple connaître le sens de la loi de la chute des corps (rapport de l'accélération au temps...) de Galilée, et les connaissances procédurales, par exemple, savoir comment s'y prendre pour résoudre une équation à deux inconnues.

Tout le **progrès pédagogique basé sur le domaine métacognitif** (prise de conscience de sa propre démarche intellectuelle) constitue un troisième élément solide de référence dans la recherche pédagogique : on peut travailler à faire mieux maîtriser par l'élève des stratégies efficaces de connaissance. C'est en quelque sorte une compétence pour le métier d'élève avant d'être un atout tout au long de la vie : savoir s'y prendre efficacement pour s'approprier de nouvelles connaissances.

Comment passe-t-on de l'idée d'habiletés à celle de compétence? L'idée de compétence est plus synthétique et rassemble potentiellement une gamme d'habiletés particulières. Un «lecteur dit compétent», par exemple, associe plusieurs habiletés. Par ailleurs, aussi, l'idée de compétence évoque la mobilisation et l'application de son propre savoir. Enfin, on a constaté que le transfert des habiletés d'un domaine à un autre ne va pas de soi et qu'il demande à être guidé et exercé. À ce dernier titre, la «compétence» évoque des capacités relativement détachées des disciplines sources (par exemple, appliquer à des textes d'histoire une capacité d'analyse et d'interprétation développée en cours de langue). C'est pourquoi l'expression

«compétences transversales» séduit, même s'il n'est pas si évident que l'on désigne par cette notion plus et autre chose que des habiletés transdisciplinaires.

Au-delà de ces glissements sémantiques, toutes sortes de dérapages sont toutefois possibles. Le plus risqué est une sorte d'engouement pour les compétences qui forcerait les programmes de toutes les disciplines à se plier à un référentiel inédit et d'avant-garde de compétences. Lorsqu'on entend dire pour caractériser le mouvement actuel : «jusqu'ici, nous visions des élèves connaissant, dorénavant, nous viserons des élèves compétents», bien des inquiétudes sont permises et la prudence est ici de mise. La fidélité aux positions du rapport *Réaffirmer l'école* confirmées par *L'École, tout un programme* n'exige pas de tout traduire ou de tout transposer en termes de compétences⁶⁰. Aller dans cette direction, ce serait placer sur la route des enseignants un obstacle important et surtout inutile à l'appropriation de programmes renouvelés.

⁶⁰ La démarche de renouvellement du curriculum des écoles primaires du canton suisse de Genève, étudiée par Claude Lessard (voir *Le Renouvellement du curriculum : expériences américaine, suisse et québécoise*, chap. 2) constitue un bel exemple de prudence. En effet, le document de référence principal en matière de curriculum formule sobrement comme suit le souci des compétences transversales : «Pour contribuer à ce chantier ouvert, **trois compétences transversales** ont été retenues provisoirement comme pierres de touche de la réflexion, sur la base des travaux effectués ces dernières années à Genève. Elles ne prétendent pas couvrir l'ensemble des compétences transversales développées à l'école. Ce choix devrait toutefois participer à concilier d'une part les visées de formation globale des individus et de construction d'instruments d'accès à la connaissance et, d'autre part, les réflexions disciplinaires très présentes dans le contexte genevois. Ces compétences générales, mobilisables dans les diverses disciplines, devraient assurer le lien entre la loi fixant les finalités de l'école et les objectifs disciplinaires actuels :

Au-delà des positions connues de *L'École, tout un programme* et d'un commencement d'opérationnalisation, également connu et tout à fait défendable, de la Commission des programmes d'études dans *Orientations et encadrements pour l'établissement du programme de formation* (1998), il reste de multiples choix à faire à propos du genre des programmes à venir : le rattachement aux missions, la référence aux domaines, l'enracinement des thématiques dans les disciplines, l'ouverture plus ou moins grande à ménager sur des processus d'apprentissage arrimés aux objectifs des programmes, l'intégration ou la marginalité de l'évaluation des apprentissages, la survie ou la disparition de devis éventuels pour le matériel didactique. Il faut s'inquiéter du fait que divers participants et témoins proches de la démarche en cours, dont les principes directeurs restent à ce jour trop peu connus, expriment des réticences profondes à l'une ou l'autre des consignes de rédaction de programmes qu'ils doivent mettre en œuvre.

2. Une démarche de mise en œuvre à réajuster

La façon dont procède et progresse le renouvellement du curriculum : échéancier, principes

Interagir avec son environnement social : communiquer	Résoudre des problèmes	Gérer son fonctionnement et ses apprentissages
<ul style="list-style-type: none"> - s'adapter à son environnement - être ouvert aux autres et au monde - accepter la différence - respecter les règles - coopérer - partager - (...) 	<ul style="list-style-type: none"> - s'approprier le contexte - organiser son activité - utiliser ses connaissances - conduire des démarches - vérifier - exploiter les résultats - (...) 	<ul style="list-style-type: none"> - désirer apprendre - faire des choix - chercher de l'aide - persévérer dans l'effort - s'autoévaluer, ajuster ses comportements - créer - (...)

Extrait de : Direction de l'enseignement primaire, *Les Objectifs-noyaux : des repères pour mieux maîtriser la progression des élèves; des objectifs de fin 6^e primaire*, Genève, 1998, p. 10-11. La programmation des études secondaires dites d'éducation internationale est également sensible à l'importance de compétences transversales.

directeurs et processus d'élaboration de programmes, invite à revenir de façon pressante sur la stratégie de changement très risquée qui semble prendre forme⁶¹.

2.1 Le contexte du changement institutionnel

L'un des aspects les plus problématiques du pilotage du changement en matière de curriculum tient à son rapport avec les changements découlant des amendements à la Loi sur l'instruction publique. L'année scolaire 1998-1999 représente, pour les directions d'école, une conjoncture extrêmement chargée : nouvelles tâches administratives, nouveau rôle politique entre partenaires neufs d'un organisme décisionnel pas encore rodé, le conseil d'établissement. Il y a là un tel changement à digérer que bien des directeurs et directrices d'école se sentent peu à même de s'investir immédiatement dans le leadership pédagogique que demanderait un virage radical en matière de curriculum⁶².

⁶¹ Voir à ce sujet : Conseil supérieur de l'éducation, *Vers la maîtrise du changement en éducation*, 1995.

⁶² Il faut déjà porter attention à l'expérience d'institutionnalisation des écoles par des conseils de direction vécue dans d'autres pays, qui a parfois fait régresser la collégialité qui prévalait entre direction et enseignants, et poussé les fonctions de direction vers le «managérialisme». Notant la stabilité des rapports parents-enseignants, Maurice Galton écrit, à partir d'observations anglaises : «Associé à cette stabilité, le résultat du transfert de pouvoirs administratifs à l'école a été un degré plus poussé de "managérialisme". Il en a résulté la perte de la collégialité qui caractérisait antérieurement la majorité des écoles primaires et qui leur permettait de préserver une certaine mesure d'originalité individuelle. Les tentatives actuelles de remédier à ce problème paraissent simplistes. Les pays qui utilisaient auparavant des approches "top-down" décentralisent rapidement, alors que ceux dotés de systèmes décentralisés cherchent à réinstaurer des structures bureaucratiques centralisées.» «Principles of Curriculum Building», dans J. Moyles et L. Hargreaves, *The Primary Curriculum : Learning from International Perspectives*, Londres, Routledge, 1998, p. 79.

En matière de curriculum, on paraît vouloir, à l'opposé de l'esprit de la Loi sur l'instruction publique, procéder tambour battant, à force d'autorité et de conviction. Ainsi, la mise à l'essai est universelle et obligatoire. L'intervalle des dix-huit mois prévus par *Réaffirmer l'école* entre l'adoption d'un régime pédagogique révisé et l'utilisation dans les écoles des premiers programmes retravaillés est actuellement réduit à six mois. Dans la même école primaire, il faudra tisser du neuf avec du vieux d'une façon au premier cycle, d'une autre façon au deuxième cycle, vu l'urgence de l'anglais langue seconde, et d'une autre façon encore au troisième cycle...

Si l'on pense réussir une réforme du curriculum unilatérale et rapide, fondée sur l'autorité et l'obligation mais sans l'ingrédient de l'expérimentation volontaire et d'une rétroaction suffisante émergeant des milieux scolaires, on court droit à l'attentisme. Avec un régime pédagogique qui, en plus, reste très énigmatique sur le sens de la décentralisation en matière de curriculum, l'énorme tâche des directions d'école liée à l'application de la Loi 180 dans sa première année fait espérer au Conseil que le ministre de l'Éducation puisse réexaminer soigneusement la stratégie prévue en matière de conception, de mise à l'essai et d'application de programmes d'études révisés.

Il faut une stratégie qui commande le calendrier, et non pas l'inverse. Avant d'appliquer unilatéralement aux programmes des écoles primaires et secondaires un référentiel inédit de compétences, contextes et standards de performance, il faut en débattre en s'appuyant sur la recherche et sur l'expérience des éducateurs, pour mobiliser plus tard tous les partenaires. L'aval de la Commission des programmes d'études ne suffit pas, pas plus que l'expérience du collégial que l'on semble vouloir imiter et dont l'évaluation reste à faire.

2.2 Mise en œuvre et caractéristiques des programmes

La démarche dite d'implantation de nouveaux programmes qui a prévalu de 1980 à 1986 ne peut guère servir de modèle dans les circonstances présentes, et cela pour une raison fondamentale : on concevait alors le programme d'État comme occupant toute la place de la créativité curriculaire. Il s'agissait donc de le faire connaître aux enseignants : à ceux-ci de le «suivre» fidèlement. Or, *L'École, tout un programme* met de l'avant un programme d'État qui oriente un curriculum effectif d'école et de classe sans le définir dans sa totalité; il ne faut pas oublier que le curriculum mis en œuvre dans la classe est toujours, jusqu'à un certain point, interprété, adapté, concrétisé par les enseignants. C'est de la mise en œuvre que les enseignants ont la responsabilité et elle déborde largement une simple «implantation».

Or l'élaboration des programmes d'études officiels ne peut malheureusement pas s'appuyer sur des années d'expérimentation et d'interaction entre concepteurs et praticiens. Même les profils de sortie esquissés dans le rapport Corbo, *Préparer les jeunes au 21^e siècle*, n'ont pas déclenché la démarche structurée de validation et de raffinement qu'ils auraient méritée. Il y aura donc inévitablement, dans les programmes en voie d'élaboration, des zones d'incertitude qui seront hautement matière à expérimentation. Prenons un exemple : un programme retravaillé de mathématiques de premier cycle secondaire devra esquisser comment cet apprentissage pourra et devra contribuer aussi à la progression de la maîtrise de la langue. Le mieux qui puisse être fait, dans un premier temps, sera d'énoncer des hypothèses pratiques bien pensées. La mise en œuvre, au moins sous l'aspect d'une telle contribution, sera forcément définie initialement comme une mise à l'essai. Dans cette démarche, la stratégie adéquate de changement, la seule potentiellement mobilisatrice, reposera sur deux activités : une proposition de

mise à l'essai des aspects les plus neufs⁶³, puis une analyse évaluative de la rétroaction. Il s'agira de tester les hypothèses de départ pour les valider, les écarter parfois, les enrichir, les consolider. Dans l'exemple élémentaire cité plus haut, il s'agissait de voir ce qui «tient la route» et ce qui déçoit, en matière de jonction entre la discipline des mathématiques et la compétence transversale linguistique. Ce qui donnera le plus nettement l'impulsion de départ au processus de mise en œuvre, ce sera la garantie que, s'il s'en dégage diverses invitations à réajuster le tir, les auteurs de programmes officiels auront les moyens d'analyser méthodiquement ces données et auront la volonté d'en inscrire le profit dans des programmes retravaillés⁶⁴.

⁶³ Toute la jonction entre disciplines, d'une part, et compétences ou habiletés non spécifiques à une discipline particulière, d'autre part, constituera certes un élément substantiel, mais non exclusif, des aspects neufs.

⁶⁴ L'analyse de beaucoup d'initiatives européennes de réforme du curriculum a conduit à chercher un moyen terme, plus interactif, entre les modèles opposés de changement «top down» ou «bottom up». «Des auteurs comme R. Vandenberghe («School Improvement : A European Perspective», dans F. Parkaw (ed.) *Improving Schools for the 21st Century : Implications for Research and Development*, Gainesville, Un. of Florida Press, 1988) recommandent une approche mixte où "ceux d'en haut" expriment les "thèmes" d'une politique curriculaire et créent des conditions favorables aux initiatives de "ceux d'en bas". D'après Vandenberghe, un thème d'un énoncé de politique devrait fixer le domaine dans lequel des initiatives sont requises, mais la spécification plus précise de la performance à attendre devrait donner lieu à un débat plus large. En même temps, les enseignants doivent porter attention aux besoins plus larges visés par la politique, et y répondre délibérément d'une façon qui les amène à revenir sur les conditions et le contenu de leur pratique. Vandenberghe appelle cette pratique de "cartographie rétrospective" (*backward mapping*), ce qui souligne l'importance d'inclure la contribution des décideurs locaux. Les personnes clés dans ce processus de "cartographie rétrospective" sont alors ceux qui occupent des positions intermédiaires de gestion, conseillers pédagogiques au palier local, coordonnateurs scolaires qui ont à présenter les politiques et les initiatives aux enseignants tout en ramenant les préoccupations des enseignants aux responsables des politiques.»

Cette démarche apparaît essentielle au Conseil pour qu'une stratégie de mise en œuvre des nouveaux programmes ait des chances de succès. Cela fait appel à une mentalité moins normative et davantage à une approche expérimentale de la part des concepteurs et promoteurs des nouveaux programmes. Mais cela exige aussi et surtout la disponibilité des ressources de recherche indispensables à toute analyse évaluative et à tout processus de rétroaction.

Conséquemment, le Conseil supérieur de l'éducation recommande au ministre de l'Éducation d'éviter soigneusement de surimposer à l'ensemble des programmes d'études disciplinaires une perspective de formulation par compétences dont la pertinence pédagogique n'est pas démontrée.

Le Conseil recommande également, pour la réussite du processus d'appropriation et de mise en œuvre de nouveaux programmes officiels, que soient indiqués d'entrée de jeu les éléments qui ont le plus besoin d'être consolidés, nuancés et validés lors d'une phase initiale de mise en œuvre des nouveaux programmes.

3. Les conditions de succès de la réforme

L'énoncé de politique *L'École, tout un programme* met de l'avant des programmes repensés qui reposent sur un partage des responsabilités et non sur des prescriptions autocratiques. Mais comment réussir le processus de changement que suppose la présente réforme? Comment faire atterrir dans les classes et la pratique courante un curriculum profondément renouvelé? Il y a des conditions nécessaires au succès de la réforme. Dans la ligne de ses positions récentes sur la nécessité de nouveaux modèles de gestion et sur la maîtrise du changement, le Conseil ose rappeler ici avec insistance ces conditions essentielles.

M. Galton, «Making a Curriculum : Some Principles of Curriculum Building», dans J. Moyles et L. Hargreaves (ed.) *The Primary Curriculum : Learning From International Perspectives*, p. 76.

Première condition : l'exercice d'un leadership actif. S'agira-t-il de celui du ministère de l'Éducation? Ou bien de celui du Ministère joint à celui des commissions scolaires? Ou plutôt d'un leadership assumé par les milieux professionnels : réseaux de conseillers pédagogiques, directions d'école, associations d'enseignants et d'enseignantes par discipline? On ne peut aucunement se passer d'un leadership ministériel comme «pilote» et comme responsable de la mise en place des moyens et ressources.

Deuxième condition : une information claire et abondante qui soit aussi accessible aux parents impliqués dans les conseils d'établissement qu'aux enseignants et enseignantes, quoique de type différent de part et d'autre.

Troisième condition : l'émergence de projets pilotes, à partir d'appels de propositions, engageant des fonds de développement lorsque agréés. Ces projets pilotes doivent être suivis de façon rigoureuse. Ce devrait être le premier grand souci d'un noyau de chercheurs, de se constituer en observatoire des projets pilotes. Il est évident qu'une telle stratégie de mise à l'épreuve de programmes révisés et à l'essai se combine très mal avec l'obligation universelle de mise en œuvre dès la fin de la rédaction des programmes repensés et selon un calendrier déjà établi. Le Conseil reste convaincu qu'un temps de mise à l'essai sur une base volontaire et par des écoles qui se sentent prêtes, serait beaucoup plus mobilisant et efficace, à terme.

Quatrième condition : un suivi du processus de changement qui évalue de façon continue et suggère au fil de la progression les ajouts, les retraits et les correctifs requis.

Cinquième condition : un temps suffisant pour réfléchir aux changements importants qui sont proposés et voir comment y ajuster les pratiques existantes.

Sixième condition : une garantie de disposer des ressources requises pour soutenir les projets pilotes et pour l'analyse de la rétroaction des milieux.

Septième condition : une vaste implication des groupes et milieux concernés – parents, enseignants, professionnels non enseignants, directions d'école, facultés universitaires d'éducation. Étant donné le genre de programmes qu'on a résolu d'élaborer, il serait incohérent de ne pas requérir et susciter une telle implication.

Huitième condition : un plan conséquent de développement professionnel du personnel de l'éducation. Trop de réformes ont avorté, faute de relais et de continuité au-delà de la phase initiale de conception, comme S. Sarason⁶⁵, parmi tant d'autres, l'a démontré dans l'analyse des réformes manquées.

Le Conseil ne saurait trop insister auprès du ministre de l'Éducation pour que le pilotage du changement engagé s'appuie sur ces conditions indispensables de réussite.

4. La formation initiale des maîtres

L'un des facteurs majeurs de réussite du renouvellement du curriculum primaire et secondaire réside dans l'engagement rapide, judicieux et ferme des équipes universitaires de formation des maîtres dans les voies majeures du renouveau. Il y a là un défi considérable. Les compétences de référence qui ont fondé des changements importants dans la formation universitaire des maîtres, ces dernières années, peuvent et doivent fournir des assises dans le présent contexte⁶⁶.

⁶⁵ *The Predictable Failure of Educational Reform*, San Francisco, Jossey-Bass, 1990.

⁶⁶ Voir Claude Lessard, «Continuités et ruptures en formation des maîtres : à la recherche d'un point d'équilibre», dans M. Tardif et H. Ziarko (dir.), *Continuités et ruptures dans la formation des maîtres au Québec*, Québec, Presses de l'Université Laval, 1997, p. 253-279.

Comment faire en sorte que les nouveaux maîtres arrivent en poste, ces prochaines années, sans se trouver d'entrée de jeu en situation de rattrapage? Car c'est inévitablement ce qui se passera si les unités responsables de la formation des maîtres ne se mettent qu'avec lenteur au diapason de ce qui servira de foyer et de thèmes majeurs de développement pédagogique dans le réseau des écoles : accompagnement des élèves par cycle sur des pistes curriculaires ressourcées à une plus grande richesse culturelle, avec une pédagogie différenciée, souple, appuyée sur la concertation; marge de manœuvre extrêmement élargie pour soumettre de nouveau l'évaluation, et particulièrement l'évaluation sommative, aux impératifs pédagogiques en la libérant d'impératifs administratifs uniformisants; priorisation d'une culture institutionnelle capable de déplacer les enjeux majeurs des relations école-commission scolaire vers les relations école-parents au sein de la communauté locale et en liaison avec ses organisations, ses services, ses ressources; revalorisation des grands champs disciplinaires non pas comme un pôle «académique» détaché des soucis de formation personnelle, de formation sociale, d'orientation, mais tout à l'opposé, comme lieu, temps et substrat essentiel d'une éducation attentive à toute la personne.

Il y a là des défis majeurs. L'université est ici un acteur incontournable. Elle est évidemment un acteur potentiel majeur sur le terrain de la formation professionnelle continue des enseignants et enseignantes, au moment où tout ce champ est en pleine reconfiguration. Mais on perçoit aisément que les chances qu'a l'université de contribuer de plus en plus substantiellement à la formation professionnelle continue, dans ce contexte de réforme curriculaire, ira de pair avec l'écho qu'aura cette réforme dans les programmes de formation initiale des maîtres.

Que signifie pour l'université, responsable de la formation des futurs enseignants et enseignantes, l'effort présent de renouvellement du curriculum du primaire et du secondaire? Sans doute une revalorisation de la culture générale, une familiarisation avec le soutien nécessaire au développe-

ment des compétences transversales et au décloisonnement des matières d'enseignement qu'il implique, une habilitation plus générale au développement de programmes d'enseignement et, enfin, le soin de compétences sociales à développer dès la formation initiale.

En premier lieu, le nouveau curriculum veut revaloriser la richesse culturelle de tous les enseignements. Les enseignements de musique, de mathématiques, de littérature, d'histoire ne sont pas destinés à des musiciens, des mathématiciens, des critiques littéraires ou des historiens : ce sont des apports à la culture d'un être humain en développement, des moyens et des canaux pour qu'il entre dans un rapport plus riche avec le monde qui l'entoure. Bien sûr, le professeur de mathématiques sait que les mathématiques du primaire et du secondaire sont bien autre chose que le reflet allégé et tamisé du «savoir savant» des mathématiques comme discipline en progrès constant. Mais là, en musique, en chimie ou en lettres, partout, il ne suffit pas de prendre conscience de ce qu'un programme n'est pas, il faut aussi en souligner le côté positif. L'école est un haut lieu d'initiation culturelle, autant à la culture pratique et technique qu'aux arts et aux sciences d'ailleurs. C'est la culture générale des professeurs qui constitue l'atout majeur d'une authentique médiation culturelle, le lieu où se trame la transposition la plus vivante à partir des savoirs disciplinaires les plus divers. Le soin et le souci de la culture générale des futurs maîtres doivent donc habiter les équipes universitaires responsables de la formation initiale⁶⁷.

⁶⁷ Michael Fullan a une façon imagée de rappeler combien la culture générale des enseignants et enseignantes, vivante et dynamique, est importante pour les élèves : «Macrocosm is the learning society and the learning world. Microcosm is Monday morning. Teachers above all in society must have a foot in both "cosmos" because they cannot be effective in one without being plugged into the other. [...] Teachers are privileged and burdened with the responsibility of helping all students to become inner and outer learners who will connect to wider and wider circles of society. Teachers cannot do it alone. At this stage, they have to do it despite the system. But this is how breakthroughs

Le contexte actuel appelle particulièrement, en second lieu, une familiarisation générale avec les compétences transversales. Il faudra inévitablement une jonction plus organique et beaucoup plus serrée de la formation en psychopédagogie avec celle des disciplines. Le modèle des cours en parallèle et cumulatifs, cloisonnement typique des études disciplinaires, n'est pas adéquat ici. Il faut que, à certains titres du moins, les programmes de sciences de l'éducation se rapprochent de ceux d'écoles professionnelles, que la concertation des formateurs y soit très dense, que le cheminement de formation y soit plus intégré. On ne peut pas préparer à prendre très au sérieux la partielle transversalité des habiletés à exercer et développer chez les élèves du primaire et du secondaire si cette dimension de transdisciplinarité n'imprègne pas déjà les programmes de formation des maîtres. D'ailleurs, dans la mesure où les universités sauront se placer en posture de partenariat à l'égard des réseaux scolaires – pensons ici à la formule pratiquée ailleurs en Amérique du Nord des «School Improvement Centers» –, leur engagement dans cette piste du potentiel de chaque discipline à mettre en valeur en direction des compétences transdisciplinaires, les amènera sur un chantier majeur de développement où presque tout reste à faire.

En troisième lieu, le contexte actuel appelle fortement une habilitation accrue au développement des programmes d'enseignement. Ici, la division du travail subit une mutation. Auparavant, le Ministère élaborait le curriculum, que l'école et l'enseignant appliquaient. Maintenant, on renonce au projet de programmes centraux exhaustifs. Seront liés mutuellement le curriculum officiel et le curriculum de l'école qui concrétise, ajuste, interprète, complète... Les nouveaux programmes officiels ont toutes les chances de susciter, au palier local, des initiatives de développement du curriculum concertées dans l'école et entre

écoles⁶⁸. Or jusqu'ici, sauf dans les universités de langue anglaise, le soin du curriculum ne faisait pas vraiment partie des programmes de formation des maîtres. Maintenant, cette habilitation devient cruciale.

En dernier lieu, le Conseil supérieur de l'éducation désire attirer l'attention sur la capacité de collaborer qu'un tel curriculum repensé a toutes les chances de requérir des enseignants. L'isolement, la pédagogie «privée», derrière la porte fermée de la classe, deviennent de plus en plus dysfonctionnels. Au contraire, l'un des éléments forts de la professionnalisation favorisée dans l'éclairage de *L'École, tout un programme* exigera une capacité prononcée d'interaction. Dialoguer au sein du conseil d'établissement et avec lui, dans une école qui prend ses parents d'élèves et ses partenaires locaux très au sérieux, voilà un mode de fonctionnement de plus en plus requis dans la culture organisationnelle. Prendre collectivement en charge des besoins, des difficultés, des visées curriculaires dans des équipes regroupées autour des cycles de progression des élèves, voilà aussi quelque chose d'incompatible avec l'isolement professionnel. À l'égard des facultés de sciences de l'éducation, il y a ici un appel urgent à la convergence : si la concertation, la prise en charge collective, l'affichage substantiel des nouvelles attitudes et valeurs qui imprègnent les compétences sociales de base de l'éducation comme profession n'émergent pas de leur propre pratique quotidienne, le discours seul ne compensera pas.

Les équipes universitaires de formation des maîtres ne peuvent pas se permettre ici et l'ambivalence et l'inefficacité d'un double discours : «n'imites pas

occur. And they will find allies.» *Change Forces : Probing the Depths of Educational Reform*, Londres, Falmer Press, 1993, p. 145, 147.

⁶⁸ En fait foi, en particulier, le renoncement aux programmes officiels ultra-analytiques : «Dans le programme d'études, les objectifs essentiels sont peu nombreux; ils sont communs et ils ont un caractère obligatoire pour tous les élèves. Ils ne sont pas découpés en objectifs intermédiaires, ni en stratégies d'enseignement, ni organisés selon une démarche pédagogique ou un mode d'apprentissage particulier.» Commission des programmes d'études, *Orientations et encadrements pour l'établissement du programme de formation*, p. 22.

ce que vous nous voyez faire, mais faites au contraire ce que nous vous exhortons à faire!» Si les savoir-faire sociaux, précieux de tout temps dans la profession enseignante, deviennent pour ainsi dire indispensables et vitaux, il faut, dès la formation initiale, à la fois les exercer et concrétiser leur pratique.

Le Conseil supérieur de l'éducation n'explicitera pas ici tout l'apport potentiel et attendu des universités dans le champ du soutien au développement professionnel des enseignants en cours de carrière. Là aussi, les besoins sont immenses, et ils constituent, pour les universités, une chance remarquable d'étoffer des relations plus organiques et plus bilatérales, de l'ordre du partenariat, avec les réseaux scolaires, ce que l'immense expansion

récente des stages de formation pratique a déjà nettement commencé à favoriser.

Le Conseil supérieur de l'éducation ne peut ici que **recommander au ministre de l'Éducation d'engager les responsables universitaires de la formation des maîtres à répercuter dans leurs programmes, rapidement et très substantiellement, quatre grands éléments de la nouvelle orientation curriculaire : le souci de sa richesse culturelle, la jonction entre disciplines et compétences transversales, l'habilitation au développement local du curriculum et, enfin, le développement de la capacité de travailler professionnellement en concertation et en partenariat.**

CHAPITRE 8

Observations diverses sur les régimes pédagogiques

Le Conseil supérieur de l'éducation désire attirer l'attention sur quelques points particuliers des régimes pédagogiques qui méritent d'être réexaminés et révisés avec soin. Après deux remarques générales, le Conseil fera un bref commentaire sur les sujets suivants : les missions de l'école, les services complémentaires et particuliers, le redoublement, les cycles d'études, le temps prescrit, le matériel didactique, la reconnaissance des besoins des personnes handicapées et le passage en formation professionnelle.

1. Parallélisme des régimes, esprit inclusif

On peut légitimement se demander s'il est nécessaire d'avoir trois régimes pédagogiques sous forme séparée : un pour l'éducation préscolaire, l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire, pour le secteur des jeunes, un autre pour la formation générale au secteur de l'éducation des adultes, un dernier, enfin, pour la formation professionnelle. On pourrait aussi bien avoir un seul régime qui engloberait ces trois secteurs. En effet, il n'est pas rare que, dans un même établissement, les responsables scolaires organisent des services relevant de deux et parfois de ces trois régimes différents, alors que, généralement, on reconnaît qu'il y a complémentarité entre une perspective d'éducation continue et la formation initiale de l'école primaire et secondaire. Il en est de même, en ce qui concerne l'éducation primaire et secondaire et la formation professionnelle, soit du point de vue des modalités de passage de l'une à l'autre, ou de la concomitance entre spécialisation qualifiante et progression en formation générale.

Un régime pédagogique uniformisé, à la grandeur du Québec, pourrait aussi très bien convenir à tous les lieux d'enseignement, sauf à faire place à certaines particularités, telles que, par exemple, l'enseignement dans une langue autochtone. Il va de soi, en outre, que la sensibilité à la diversité culturelle doit pouvoir se refléter au-delà de la langue d'enseignement et du patrimoine culturel qu'elle véhicule, particulièrement du côté de l'histoire, de la géogra-

phie, de l'éducation morale, de l'éducation religieuse. On comprend facilement que les équipes professorales des écoles de langue anglaise deviennent excédées de programmes traduits qui ont été conçus sans penser à elles. Il faut que ces programmes soient assez souples, ouverts sur une mise en œuvre locale imaginative, pour que, dans ces écoles, les équipes scolaires concernées se sentent habilitées à recourir sans hésitation au matériel didactique si riche et si varié disponible ailleurs en Amérique du Nord.

2. Missions et fonctions

Article 2. Les services d'éducation préscolaire ont pour but de favoriser le développement global et harmonieux de l'élève afin qu'il intègre les connaissances, habiletés et attitudes qui faciliteront l'acquisition des apprentissages proposés à l'enseignement primaire.

Les services d'enseignement primaire ont pour but de permettre à l'élève de faire les 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 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 qualification ou de donner accès à des études supérieures.

L'article 2 du régime proposé ne renvoie pas comme tel aux missions de l'école. Il faut le déplorer. Par contre, les objectifs éducatifs du préscolaire, du primaire et du secondaire y sont mentionnés : «développement global», «développement progressif de son autonomie», «dévelop-

pement intégral». Il est suggéré de souligner que l'ensemble des missions, instruire, socialiser et qualifier, contribue au développement de la personne. Le Conseil a fait état de cette carence dans un avis récent⁶⁹.

La définition des services d'enseignement secondaire situe bien le DES comme ayant sa propre finalité. Cependant, en vue de ce à quoi conduisent ultérieurement les études secondaires, une ambiguïté demeure dans l'usage de la conjonction «ou» : «en vue d'obtenir un diplôme d'études secondaires ou une qualification». Cette formulation semble vouloir dire : obtenir soit un DES, soit un DEP, soit une attestation de formation professionnelle. Ensuite, «en vue d'obtenir [...] une qualification ou de donner accès à des études supérieures» semble ne pas couvrir le cas où un DES conduit à des études professionnelles ultérieures au secondaire. Le chapitre 4 de cet avis présente quelques tenants et aboutissants de cette éventualité.

⁶⁹ *Pour un renouvellement prometteur des programmes à l'école.* La conception même du développement personnel à stimuler par l'éducation a beaucoup évolué depuis les grandes polémiques entre tenants d'une éducation centrée sur l'individu et ceux d'une éducation plus liée aux besoins de la société. Ainsi, d'après G. Blenkin et V. Kelly, «par le moyen de formes appropriées d'interaction sociale, l'enfant se développera non seulement au plan intellectuel et de la connaissance, mais aussi au plan moral et social. Tel est le chemin vers une entrée réussie, comme membre pleinement participant, dans la culture de la société. De fait, ceci nous oriente vers une nouvelle conception de développement culturel, défini en termes d'initiation non pas à la "haute culture" d'une société mais à tout son milieu social, culturel et communautaire. Les enfants ont besoin de l'expérience d'être acceptés dans la collectivité sociale de l'école s'ils doivent se développer en adultes capables de reconnaître l'importance pour leur propre vie individuelle de ce collectif social que nous appelons la société. En bref, le développement social et moral exige un curriculum pour lequel les élèves constituent un souci central plutôt que périphérique.» «The Concept of a Developmental Curriculum», dans J. Moyles et L. Hargreaves (ed) *The Primary Curriculum. Learning from International Perspectives*, p. 36.

3. Services complémentaires et particuliers

Les articles 3 à 8 sont bien accordés à l'esprit de la loi amendée, qui confie d'un côté à la commission scolaire le soin de définir un répertoire de services offerts, et de l'autre côté à l'école, la responsabilité du choix des activités complémentaires que peuvent comprendre ces services. Le retrait des définitions provenant des anciens régimes est judicieux. On s'interroge toutefois sur les raisons de l'omission des services d'«encadrement et surveillance». De même, on a retiré de l'énumération des activités qui peuvent se réaliser, sur une base volontaire évidemment, celles de la pastorale et de l'animation religieuse (article 5), tout en les conservant dans l'énumération des services (article 4). Quelle en est la logique?

Au-delà, toutefois, d'une formulation accordée au nouveau rapport instauré entre les commissions scolaires et les écoles par la Loi 180, la question des services complémentaires et des activités qui en relèvent mérite une attention soutenue. Dans une conjoncture de réduction des ressources, la garantie de services suffisants est devenue très incertaine car le personnel spécialisé requis pour plusieurs de ces services est très exposé aux réductions de ressources humaines. Il faut, dans les circonstances actuelles, accorder beaucoup d'attention aux conclusions que tirait récemment le Conseil d'un large tour d'horizon de la situation au primaire dans son avis intitulé : *Les Services complémentaires à l'enseignement : des responsabilités à consolider* (1998).

Le Conseil remarque avec plaisir que l'article 2 déjà, puis les articles 4 et 5 font droit à la perspective d'une école extrêmement soucieuse d'orientation et scolaire et professionnelle, sans toutefois pousser trop précocément sur un choix de spécialisation particulière. Ceci, combiné à la dimension orientation clairement inscrite dans les thèmes

transversaux à prendre en charge⁷⁰, signifie que la disparition des cours d'éducation au choix de carrière ne conduit pas à une absence totale de cette préoccupation et que l'équipe enseignante devra demeurer vigilante à cet égard.

4. Évacuation du redoublement sous sa forme traditionnelle

Article 13. L'admission au secondaire s'effectue normalement après 6 années d'études primaires et obligatoirement après 7 années d'études; elle 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 faut attirer ici l'attention sur l'article 13. En parallèle avec l'article 42 de l'ancien régime pédagogique du préscolaire et du primaire, on ne peut que saluer avec bonheur la disparition de l'ancienne clause de redoublement possible applicable année après année. Les anciens cycles de trois ans n'étaient donc pas des cycles au sens fort, car ils n'excluaient pas le redoublement intra-cycle. Le règlement proposé gagnerait à être plus explicite, soit dans cet article ou à l'article 15 portant sur la progression par cycle. Dans l'esprit du Conseil, la meilleure compréhension des cycles dans la progression des élèves au primaire fait supposer que tous les élèves passent d'un premier cycle de deux ans au deuxième, puis encore du deuxième au troisième après deux ans, et que, enfin, la durée du troisième et dernier cycle peut varier entre élèves en fonction de cet article 13, d'un an de moins à un an de plus. Si telle est l'intention sous-jacente à la structuration par cycles au primaire, il serait opportun de le dire, pour ne pas ouvrir la porte à des prolongations du premier cycle primaire.

⁷⁰ Voir : Commission des programmes d'études, *Orientations et encadrements pour l'établissement du programme de formation*, p.41.

5. Cycles d'études

Pour les études primaires, il faudrait, dans le texte du régime pédagogique lui-même, une clarification et une explicitation du sens des cycles, dans la ligne des propos du chapitre 1. Il y aurait sans doute intérêt à définir ce que recouvre le principe d'un bilan des apprentissages au terme de chaque cycle.

Par ailleurs, le principe du cycle s'applique plus difficilement au premier cycle du secondaire. En effet, la promotion annuelle par matière existe depuis trente ans, et on voit mal comment s'en passer totalement. De plus, les conditions établies pour l'accès aux programmes conduisant à des attestations de formation professionnelle ou bien aux programmes de DEP, supposent implicitement un découpage annuel des progressions pour fin de sanction. C'est particulièrement au chapitre 2 que le Conseil a exploré le respect de l'esprit d'un cycle, au début du secondaire, en même temps que son adaptation à des traits caractéristiques du secondaire.

6. Calendrier scolaire et temps prescrit

Article 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.

L'article 17 ne répond pas à la préoccupation du Conseil sur le temps de présence en classe des élèves qui gagneraient beaucoup à profiter de 25 heures hebdomadaires consacrées aux services éducatifs⁷¹. Il y a lieu d'attirer l'attention, aussi, sur un problème de formulation. Le temps hebdomadaire «de classe» des élèves est qualifié de

⁷¹ On trouvera dans *Pour un renouvellement prometteur des programmes à l'école* l'argumentation du Conseil basée essentiellement sur le risque d'un accès restreint à quelques disciplines couramment confiées à des spécialistes, avec le maintien de 23 heures 30 minutes hebdomadaires.

temps consacré aux «services éducatifs». L'expression «services éducatifs» était définie dans les régimes précédents tandis que, dans celui-ci, on utilise surtout l'expression «services d'enseignement». Au titre de l'article 1, les services éducatifs englobent ces derniers ainsi que les services complémentaires et les services particuliers. Risques de confusion dans la terminologie, peut-être.

7. Matériel didactique

Article 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. [...]

Ici, la formulation de l'article 21 semble mal accordée à l'article 19 du régime pédagogique de la formation professionnelle qui stipule : «*L'élève visé à l'article 1 de la Loi sur l'instruction publique dispose personnellement du manuel scolaire choisi, en application de la loi, pour chaque matière obligatoire et à option pour laquelle il reçoit une formation générale suivie en concomitance avec sa formation professionnelle.*» Si l'on avait laissé au régime pédagogique de traiter de manuels scolaires plutôt que d'y employer la Loi sur l'instruction publique, il y aurait certes lieu ici de rappeler au public que les pratiques pédagogi-

ques les plus couramment reconnues comme hautement valables ne sont pas toujours celles qui utilisent très fidèlement un manuel pour chaque matière.

8. Clarification de la définition des personnes handicapées

Le Conseil croit qu'il faudrait profiter de la révision du régime pédagogique pour y intégrer, à la place de la présente annexe 2, la même définition des personnes handicapées que celle qui sert de référence dans la Loi sur l'instruction publique.

9. Passage en formation professionnelle

Si l'on maintient distincts le régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, d'une part, et celui de la formation professionnelle, d'autre part, il ne faut pas omettre, dans le libellé du premier, l'accès potentiel, en cours d'études secondaires, à des formations conduisant soit à une attestation de formation professionnelle (AFP), soit à un diplôme d'études professionnelles (DEP).

Conclusion et recommandations

Le Conseil supérieur de l'éducation a tenté ici de bien accorder son souci des enjeux majeurs du renouvellement du curriculum et son devoir d'aviser le ministre de l'Éducation sur la réglementation centrale des études que constitue le régime pédagogique. Avant de rassembler les diverses recommandations bien précises qui émanent de cette dernière démarche, il faut faire ressortir de façon rétrospective quelques analyses importantes du présent avis.

Les décisions gouvernementales en matière de régime pédagogique et les actions ministérielles d'élaboration de programmes d'études sont bien plus qu'une opération administrative. Elles renvoient à un arrière-plan social et culturel. La qualité des programmes est au cœur de la vitalité culturelle d'une société par le renouvellement incessant que lui apporte la jeune génération. La structuration institutionnelle du champ scolaire par un régime pédagogique marque profondément l'ampleur, les limites et les modalités des parcours d'élèves vers l'échec ou la réussite, leur orientation, leur inscription sociale, leur avenir professionnel. Il faut regarder les effets probables de telles décisions non seulement avec un œil administratif avisé et habile, mais aussi dans **une perspective pédagogique, une perspective culturelle et une perspective sociale.**

Le régime pédagogique proposé en octobre 1998 reprend presque en tous points les conclusions d'un rapport déposé en juin 1997 intitulé *Réaffirmer l'école*, comme si la réflexion s'était interrompue depuis. En même temps, on met déjà en œuvre des préparations de programmes renvoyant aux décisions d'un régime pédagogique qui n'est pas formellement adopté. Est-il inévitable que la démarche raisonnée et mobilisatrice de changement soit rythmée de temps forts très denses interrompus de longues périodes de latence? Malgré la succession de temps forts puis de longues attentes qui ont rythmé ce champ de réflexion depuis les États généraux, le Conseil supérieur de l'éducation considère qu'il est toujours temps de chercher à améliorer le régime pédagogique proposé.

La généralisation de la réussite d'études secondaires complétées est éminemment souhaitable. Pour qu'elle soit plus largement possible, la figure générale du second cycle secondaire doit évoluer en profondeur, quant au genre de cours offerts. Les précautions à prendre du côté de la sanction des études doivent aussi être réanalysées.

La différenciation déjà fort prononcée du premier cycle secondaire mérite une attention prioritaire. Le flou qui demeure en matière de zone de responsabilité institutionnelle de l'école à l'égard de son propre curriculum ne permet pas, dans l'état présent du régime pédagogique proposé, d'espérer le coup de barre essentiel qui remettrait en question des mises à l'écart précoces de trop d'élèves dans toutes sortes de filières adaptées et ce, dès les premières années du secondaire.

Dans les études primaires, les cycles proposés permettent d'évoluer vers une pratique pédagogique plus concertée entre enseignants. **L'insistance sur la nécessité de cette concertation n'est cependant pas assez explicite.** Ici, les chances de changer plus que le vocabulaire reposent énormément sur la qualité de programmes conçus par cycle et attentifs aux compétences dites transversales.

Il y a, dans chaque étape du parcours des élèves, du préscolaire à la fin du secondaire, des visées de changement institutionnel, curriculaire et pédagogique d'un très grand intérêt. Le Conseil a plaidé ici pour renforcer les chances du **processus conséquent** de changement en réexaminant certains aspects du régime pédagogique proposé pour l'école primaire et secondaire, et au besoin, des régimes de la formation professionnelle d'une part, et de la formation générale au secteur des adultes d'autre part. Les recommandations rassemblées ici font écho aux grands enjeux qui, selon le Conseil, pourraient être mieux assumés dans les dispositions réglementaires qui doivent être adoptées.

En ce qui touche particulièrement l'école primaire et le découpage de la progression (article 15), **le Conseil supérieur de l'éducation reconnaît le bien-fondé et l'intérêt des grands cycles de**

progression instaurés par le régime pédagogique proposé, de même que l'importance de l'attention privilégiée apportée aux compétences transversales; il recommande d'exprimer plus clairement le sens des cycles dans le régime pédagogique, et de soigner le suivi de la mise en œuvre des compétences transversales de façon à en maximiser le profit pour les élèves.

En second lieu, par rapport en particulier aux articles 15, 23 et 31 du régime pédagogique proposé, le Conseil supérieur de l'éducation considère la réforme actuelle du curriculum et l'adoption d'un régime pédagogique repensé comme un contexte très favorable à un examen approfondi de la grande diversification des parcours qui prévaut actuellement au premier cycle du secondaire. De ce fait, le Conseil recommande au ministre de l'Éducation :

- de garantir des ressources adéquates pour l'orientation personnelle des élèves et la sensibilisation aux carrières;
 - de poser clairement dans le régime pédagogique proposé la marge de manœuvre institutionnelle permettant aux écoles de structurer leur prise en charge des besoins de rattrapage;
 - de veiller, dans la mesure où les politiques ministérielles permettent ou suscitent des parcours non typiques pour fins de rattrapage ou d'enrichissement, à faire explicitement référence à ces parcours dans le régime pédagogique, à la façon, par exemple, dont l'annexe III et l'article 34 situent la formation en insertion sociale et professionnelle.
- d'énoncer directement et clairement la place et l'importance de compétences transversales dans le curriculum, autrement que par le contexte de l'évaluation et des bilans d'apprentissages de fin de cycle;
 - d'énoncer dans le régime pédagogique le principe d'un enracinement culturel du curriculum qui reflète, au-delà des langues d'enseignement, la diversité culturelle de la société québécoise;
 - de restaurer l'ouverture du premier cycle primaire à l'éveil aux sciences de la nature, au temps historique et à l'espace géographique;
 - de ne pas augmenter d'autorité de six le nombre d'unités du français langue d'enseignement au premier cycle secondaire, quitte à clarifier suffisamment la latitude disponible aux conseils d'établissement pour qu'ils puissent, en cas de besoins majeurs, consacrer plus de temps à l'apprentissage du français dans des groupes donnés d'élèves;
 - d'élargir légèrement l'espace des options au second cycle secondaire de façon à rendre disponibles trois cours optionnels en 4^e secondaire, puis quatre en 5^e secondaire.

Touchant l'équilibre du curriculum primaire et secondaire (articles 22 et 23), par rapport aux dispositions réglementaires du régime qui touchent l'équilibre, la richesse et la pertinence du curriculum comme tel, le Conseil supérieur de l'éducation recommande au ministre de l'Éducation :

Le Conseil a longuement exposé, au chapitre 4, des avenues convergentes de renouvellement du second cycle secondaire qui n'ont pas toutes des implications directes sur le régime pédagogique proposé. C'est pourquoi, en plus de proposer un espace élargi pour les cours optionnels en 4^e et en 5^e secondaire, le Conseil recommande particulièrement, en matière de cours offerts, d'accorder une grande importance à des cours optionnels qui introduisent aux domaines principaux de la formation professionnelle secondaire et des études collégiales techniques.

Le Conseil recommande aussi de renforcer l'harmonisation des études secondaires et des études collégiales, en pariant sur un curriculum secondaire plus différencié, en faisant participer des responsables d'études collégiales

à la révision du curriculum du second cycle secondaire et en amenant le réseau collégial à reconnaître certains acquis de niveau secondaire sans toutefois les convertir en cours préalables à l'admission au collégial.

Touchant l'évaluation des apprentissages et la sanction des études, soit à la fin du premier cycle secondaire, soit à la fin de l'ensemble des études secondaires (articles 28 à 33), **le Conseil supérieur recommande au ministre de l'Éducation d'instaurer un certificat de fin de premier cycle secondaire dont la valeur sociale soit reconnue.**

Concernant les conditions d'obtention du diplôme d'études secondaires, **le Conseil supérieur approuve la proposition de hausser les attentes exprimées à l'égard des élèves en augmentant de 54 à 60 le nombre requis d'unités réussies. Il recommande, par contre, au ministre de l'Éducation de ne pas procéder à l'ajout, au titre de ces conditions d'obtention, de l'exigence de trois cours obligatoires nommément identifiés, en mathématiques de 5^e secondaire, sciences et technologie de 4^e secondaire, et en langue seconde de 5^e secondaire. Il recommande plutôt de proposer des options variées, stimulant les élèves à se dépasser afin de concrétiser au second cycle secondaire le principe d'un curriculum plus riche entre autres parce que mieux différencié, plus en mesure aussi, de ce fait, de soutenir une jonction plus organique et plus fine entre le secondaire et le collégial.**

Touchant l'articulation entre formation générale et formation professionnelle, **le Conseil supérieur de l'éducation accueille favorablement la jonction de nouveaux seuils d'admission aux programmes de DEP et d'attestation de formation professionnelle (AFP) avec une poursuite de la démarche de formation générale par leurs candidats, et recommande volontiers l'adoption des clauses pertinentes du régime pédagogique proposé. Il recommande, d'autre part, au ministre de l'Éducation d'examiner systématiquement toutes les facettes de la jonction et de l'articulation effectives entre la formation**

générale et la formation professionnelle, et d'explicitier davantage dans le régime pédagogique lui-même le type de formation générale dorénavant placée en concomitance avec des programmes de DEP et d'attestation de formation professionnelle ainsi que son ampleur.

Ensuite, le Conseil exprime brièvement un point de vue sur un aspect problématique de l'élaboration des programmes, sur le processus de changement à piloter et sur la contribution de la formation des maîtres. À cet effet, **le Conseil supérieur de l'éducation recommande au ministre de l'Éducation d'éviter soigneusement de surimposer à l'ensemble des programmes d'études disciplinaires une perspective de formulation par compétences dont la pertinence pédagogique n'est pas démontrée. Le Conseil recommande également, pour la réussite du processus d'appropriation et de mise en œuvre de nouveaux programmes officiels, que soient indiqués d'entrée de jeu les éléments qui ont le plus besoin d'être consolidés, nuancés et validés lors d'une phase initiale de mise en œuvre des nouveaux programmes.**

Le Conseil supérieur de l'éducation recommande également **au ministre de l'Éducation d'engager les responsables universitaires de la formation des maîtres à répercuter dans leurs programmes, rapidement et très substantiellement, quatre grands éléments de la nouvelle orientation curriculaire : le souci de sa richesse culturelle, la jonction entre disciplines et compétences transversales, l'habilitation au développement local du curriculum et, enfin, le développement de la capacité de travailler professionnellement en concertation et en partenariat.**

Le Conseil a rassemblé enfin, dans le chapitre 8, diverses analyses, remarques et suggestions sur des articles relativement indépendants des grands enjeux traités antérieurement : référence opportune à la diversité culturelle, missions de l'école, services complémentaires, questions de redoublement et de cycles d'études, temps de présence à l'école, matériel didactique, définition des personnes handicapées, passage en formation professionnelle.

L'essentiel du message du Conseil a consisté ici à mieux accorder les moyens réglementaires aux orientations retenues : que **l'accent sur l'instruction et le souci de la richesse culturelle du curriculum** nous épargnent la perte des sciences et sciences humaines au premier cycle du primaire, de même que la mise de côté d'unités de marge de manœuvre au premier cycle secondaire, évacuées au bénéfice d'une augmentation des unités de français langue d'enseignement; que **le souci d'un succès plus durable et plus largement partagé** fasse expliciter le rythme des cycles, fasse remettre en question des filières de rattrapage correspondant actuellement à l'uniformité intransigeante des progressions, et fasse enfin émerger des options et des profils d'options au second cycle secondaire qui correspondent mieux à la diversité des besoins et des choix d'orientation; que **le rehaussement des défis à présenter aux élèves** passe principalement par une disponibilité plus large d'options qui poussent l'apprentissage plus loin, dans des domaines diversifiés, comme le font les options de sciences. Enfin, pour que les partenaires du ministère de l'Éducation s'impliquent avec dynamisme dans le mouvement de réforme, que l'on remédie à des

silences ou à quelques propos trop allusifs : notamment, sur les compétences transversales, sur le rapport du curriculum à la diversité culturelle de notre société, sur le sens des cycles, sur la marge de manœuvre des établissements par rapport aux grilles-matières. Le régime pédagogique des écoles primaires et secondaires n'en deviendra alors que plus nettement la charte de la réforme qu'il mérite d'être. Il tracera sans doute ainsi la voie à une révision approfondie du régime pédagogique de la formation générale au secteur des adultes et à celle du régime pédagogique de la formation professionnelle.

Les enjeux traités ici ne concernent pas seulement le gouvernement et le ministère de l'Éducation. En effet, un régime pédagogique très bien pensé et des programmes d'études ministériels de très haute qualité, tout en constituant des atouts et de bons appuis, certes, aux impératifs d'une excellente éducation offerte à tous les élèves, ne peuvent y satisfaire complètement. Car, au-delà des régimes pédagogiques en discussion, les directions d'école, les conseils d'établissement et les équipes éducatives doivent relever le défi d'un curriculum effectif profondément renouvelé.

Annexe



La ministre de l'Éducation

Québec, le 15 octobre 1998

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

Madame la Présidente,

Conformément aux articles 9 a) 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 les projets de règlement ci-joints touchant :

- le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire;
- le Régime pédagogique de la formation générale des adultes;
- le Régime pédagogique de la formation professionnelle.

Ces projets ont été élaborés en vue d'harmoniser les régimes pédagogiques actuels en formation générale des jeunes et en formation générale des adultes et d'établir un régime pédagogique spécifique pour la formation professionnelle.

Je vous informe que le Ministère mènera, à l'automne 1998, une consultation auprès des principaux intervenants du réseau scolaire en vue de recueillir leurs commentaires sur les projets.

J'apprécierais recevoir votre avis avant la fin du mois de décembre 1998. Comme vous le savez, cette opération d'harmonisation des régimes pédagogiques est rendue nécessaire dans la foulée de l'adoption de la Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et diverses dispositions législatives et de la mise en œuvre de la réforme de l'éducation.

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



PAULINE MAROIS

1035, rue De La Chevrotière
Québec (Québec) G1R 5A5

Index des articles commentés du régime de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire

Articles	Pages
2	47, 59 – 60
3 – 5	60, 61
6 – 8	60
9 – 14	61
15	7 – 9, 61
17	21, 61
21	62
22	23 – 25
23	23, 26 – 28, 35 – 37
29 – 32	9 – 11, 40
33 – 35	13 – 19, 39 – 43
Annexe 2	62
Annexe 3	13 – 19

Conseil supérieur de l'éducation

MEMBRES

SAINT-PIERRE, Céline
Présidente
Montréal

NEWMAN, Judith
Vice-présidente
Montréal

AUROUSSEAU, Chantal
Étudiante au doctorat et chargée de cours
Université du Québec à Montréal
Montréal

BORODIAN, Aline
Étudiante au 2^e cycle
Faculté de pharmacie
Université de Montréal
Saint-Laurent

BOUTIN, Nicole
Directrice des études
Collège Montmorency
Outremont

CÉRÉ, Robert
Directeur
École Sophie-Barat
Commission scolaire de Montréal
Montréal

CÔTÉ, Édith
Professeure agrégée
Faculté des sciences infirmières
Université Laval
Québec

DENIS, Gaston
Professeur retraité de l'Université de Sherbrooke
Sherbrooke

GATINEAU, Marie-Claude
Directrice
Services aux élèves
Commission scolaire English-Montréal
Westmount

GIRARD, Suzanne
Directrice principale
Dotation/équité/recrutement
Banque Nationale du Canada
Longueuil

JACKSON, Christopher
Doyen
Faculté des beaux-arts
Université Concordia
Montréal

JUANÉDA, Linda
Directrice adjointe
École Saint-Pierre
Commission scolaire de la
Seigneurie-des-Mille-Îles
Sainte-Thérèse

LAJEUNESSE, Bernard
Directeur général
Commission scolaire Pierre-Neveu
Mont-Laurier

LAJOIE, Jean
Commissaire
Commission municipale du Québec
Pointe-au-Pic

MARRINER AZIZ, Colleen
Enseignante
Spécialiste de français, langue seconde
École secondaire Riverdale
Commission scolaire Lester-B.-Pearson
Pierrefonds

MONTICONE, Pietro
Directeur, secteur de l'Éducation
RISO Canada inc.
Lorraine

RATHÉ, Jean-Pierre
Directeur de l'éducation des adultes
Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys
Pierrefonds

ROY-GUÉRIN, Marie-Lissa

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

SERGERIE, Pâquerette

Commissaire-parent
Commission scolaire des Chic-Chocs
Sainte-Anne-des-Monts

TOUSSAINT, Michel

Directeur général
Cégep de La Pocatière
La Pocatière

MEMBRES D'OFFICE

CÔTÉ, Guy

Président du Comité catholique
Laval

JACKSON, Graham

Président du Comité protestant
Loretteville

MEMBRES ADJOINTS D'OFFICE

CHAMPOUX-LESAGE, Pauline

Sous-ministre
Ministère de l'Éducation

CADRIN-PELLETIER, Christine

Sous-ministre associée pour la foi catholique
Ministère de l'Éducation

HAWLEY, Grant C.

Sous-ministre associé pour la foi protestante
Ministère de l'Éducation

SECRÉTAIRES CONJOINTS

DURAND, Alain

LAMONDE, Claude

Liste des publications récentes et encore disponibles du Conseil supérieur de l'éducation

AVIS

- 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
- Projet de règlement modifiant le règlement sur le régime pédagogique de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire (1997)**
..... 50-0414
- L'Intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté (1996)**..... 50-0413
- Contre l'abandon au secondaire : rétablir l'appartenance scolaire (1996)** 50-0412
- Le Financement des universités (1996)**
..... 50-0411
- Pour un accès réel des adultes à la formation continue (1996)** 50-0410
- La Création d'un établissement public d'enseignement collégial dans le sud de Lanaudière (1996)**..... 50-0409
- Pour un développement intégré des services éducatifs à la petite enfance : de la vision à l'action (1996)** 50-0408
- La Réussite à l'école montréalaise : une urgence pour la société québécoise (1996)**
..... 50-0407
- Pour la réforme du système éducatif : dix années de consultation et de réflexion (1995)**
..... 50-0406
- Des conditions de réussite au collégial : réflexion à partir de points de vue étudiants (1995)**..... 50-0405
- Une école primaire pour les enfants d'aujourd'hui (1995)** 50-0403
- Pour une gestion de classe plus dynamique au secondaire (1995)**..... 50-0402
- La Création d'un établissement d'enseignement collégial francophone dans l'Ouest de l'île de Montréal (1995)**..... 50-0399
- Réactualiser la mission universitaire (1995)**
..... 50-0398
- L'Enseignement supérieur et le développement économique (1994)**..... 50-0396
- Vers un modèle de financement en éducation des adultes (1993)**..... 50-0394
- Un régime pédagogique pour l'éducation des adultes dans les commissions scolaires (1994)**
..... 50-0393

Des conditions pour faire avancer l'école
(1993).....50-0391

L'Enseignement supérieur: pour une entrée réussie dans le XXI^e siècle (1992).....50-0388

Évaluer les apprentissages au primaire : un équilibre à trouver (1992).....50-0387

Accroître l'accessibilité et garantir l'adaptation L'éducation des adultes dix ans après la commission Jean (1992).....50-0386

En formation professionnelle : l'heure d'un développement intégré (1991)50-0384

La Formation professionnelle au secondaire : faciliter les parcours sans sacrifier la qualité (1991).....50-0383

RAPPORTS ANNUELS SUR L'ÉTAT ET LES BESOINS DE L'ÉDUCATION

1997/1998 Éduquer à la citoyenneté.....50-0168

1996/1997 L'Insertion sociale et professionnelle, une responsabilité à partager50-0166

1995/1996 Pour un nouveau partage des pouvoirs et responsabilités en éducation50-0164

1994/1995 Vers la maîtrise du changement en éducation50-0162

1993/1994 Les Nouvelles Technologies de l'information et de la communication : des engagements pressants50-0160

ÉTUDES ET RECHERCHES

La Formation continue du personnel des entreprises. Vers la gestion des compétences par l'entreprise et par chaque employé (1998)

À propos des interventions d'insertion et de leur impact (1997)

Examen de certaines dimensions de l'insertion professionnelle liées au marché du travail (1997)

Les Conséquences psychologiques du chômage : une synthèse de la recherche (1997)

L'Insertion professionnelle des diplômées et diplômés : le langage des chiffres (1997)

À propos de la régionalisation en éducation et du développement social : étude exploratoire (1997)

La Concomitance de la formation générale et de la formation professionnelle au secondaire (1996).....50-2084

L'Alternance en formation professionnelle au secondaire : défis, limites et conditions de réalisation (1995).....50-2082

Vers un nouveau parcours de formation professionnelle au secondaire : contexte et enjeux (1995).....50-2081

L'Éthique dans la recherche universitaire : une réalité à gérer (1993).....50-2080

