
LE SORT DES MATIÈRES DITES « SECONDAIRES » AU PRIMAIRE

Avis au ministre de l'Éducation
juin 1982



Avis adopté à la 268^e réunion
du Conseil supérieur de l'éducation
le 29 juin 1982

ISBN 2-550-05384-2
Dépôt légal: troisième trimestre 1982
Bibliothèque nationale du Québec

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	1
<i>I. La situation observée.....</i>	<i>2</i>
1. La réalité sous trois aspects.....	3
a) L'importance de chacune des matières.....	3
b) Le traitement accordé à chacune des matières.....	7
c) Une appréciation de l'enseignement de chacune des matières.....	9
Conclusion.....	10
2. Sept causes expliquant cette situation.....	10
a) La grille-horaire et le cloisonnement des matières.....	10
b) Les programmes et le matériel pédagogique.....	11
c) Les conditions matérielles d'enseignement.....	11
d) L'évaluation des apprentissages.....	12
e) L'aptitude et l'intérêt des enseignants.....	12
f) Le soutien pédagogique.....	13
g) Les exigences des parents.....	13
Conclusion.....	14
<i>II. Une analyse de la situation sous deux angles.....</i>	<i>14</i>
1. Sous l'angle de la spécificité des matières.....	14
a) Un présupposé: la primauté des programmes.....	14
b) Une issue: affectation de ressources à divers changement.....	16
2. Sous l'angle de la cohérence de l'enseignement.....	16
a) Un présupposé: la primauté du sujet.....	16
b) Une issue: l'intégration des matières.....	17
<i>III. Recommandations.....</i>	<i>20</i>
CONCLUSION.....	21
Annexes.....	22



Le sort des matières
dites « secondaires »
au primaire

Avis adopté à la 268^e réunion
du Conseil supérieur de l'éducation
le 29 juin 1982

INTRODUCTION

Problématique

L'école primaire doit offrir à chaque enfant une formation globale cohérente. Il importe de ce fait que tout geste éducatif qu'on y pose soit étroitement relié à son « expérience » faite d'apprentissages plus intégrés que morcelés.

L'ensemble des programmes d'études tente, par la diversité des objectifs prescrits aux chapitres de la connaissance, des habiletés, des attitudes et des comportements, d'assurer le développement de l'élève sous toutes ses dimensions. Mais on observe souvent que les éducateurs ne parviennent pas à remplir toutes les exigences des divers programmes ni à bien établir les liens qui s'imposeraient entre les diverses matières.

La langue maternelle et les mathématiques ont depuis longtemps été reconnues comme étant à la base d'une solide formation de la personne. Tout en étant de cet avis, le Conseil tient à affirmer l'importance des autres champs du savoir et la nécessité d'établir des liens étroits entre toutes les disciplines. Puisque l'école doit assurer le développement intégral de l'enfant, toutes les matières ont leur importance et elles devraient toutes faire l'objet d'un enseignement de qualité.

De la Commission Parent au Livre Vert en passant par des commissions d'étude comme la CETEES¹, et COMMEL², chaque tentative de faire le point sur l'enseignement primaire a apporté son lot de critiques quant au sort réservé à ces matières souvent appelées « secondaires ». Il y a près de vingt ans, on réclamait d'améliorer l'enseignement de l'éducation physique, des arts et des sciences. Plus récemment, les critiques les plus fréquentes ont porté sur l'enseignement des sciences de la nature, des sciences humaines et des arts³.

Le Conseil et sa Commission de l'enseignement primaire, ayant été sensibilisés à cette question au cours de leurs visites en milieu scolaire, ont décidé d'examiner le sort qui était fait et qui continue d'être fait aux différentes matières, particulièrement à celles dites « secondaires », et de proposer, lorsqu'il y a lieu, des correctifs.

Méthodologie

Le présent rapport repose sur plusieurs témoignages et sur les résultats d'une enquête⁴. Il est possible que, pour diverses raisons, quelques milieux scolaires estiment que la description faite dans ce texte ne corresponde pas tout à fait à ce qu'ils vivent. Par exemple, dans les milieux d'expression anglaise, le français langue seconde occupe une place particulière du fait, entre autres, que son enseignement est obligatoire à compter de

1. Commission d'étude sur la tâche de l'enseignant de l'élémentaire et du secondaire (1975).
2. Le groupe COMMEL avait le mandat d'étudier l'organisation et le fonctionnement des commissions scolaires de 3 000 élèves et moins et de leurs écoles primaires (1974).
3. En juin 1981, le ministre de l'Éducation lui-même déclarait: « Tout nous porte à croire que ces sujets (arts, sciences humaines et sciences de la nature) ont été jusqu'ici passablement négligés, voire totalement ignorés dans plusieurs écoles primaires québécoises ».
Camille Laurin, *L'éducation en 1981-1982. Discerner l'essentiel*, Discours pour la défense des crédits du ministère de l'Éducation, 11 juin 1981, p. 20.
4. La visite des commissions scolaires de Trois-Rivières et de Jacques-Cartier (Longueuil) a rendu possible la tenue d'échanges avec 25 groupes composés d'élèves, d'enseignants, de directeurs, de parents, d'administrateurs scolaires et de professionnels non enseignants. Des rencontres de consultation ont eu lieu avec des responsables de dix associations d'enseignants et du Conseil pédagogique interdisciplinaire (voir la liste à l'annexe I). Une enquête a été menée auprès de 330 personnes remplissant diverses fonctions dans 30 commissions scolaires distinctes (les résultats de cette enquête sont rapportés dans un document de travail du Conseil intitulé « L'enseignement des matières secondaires à l'école primaire » (Jacqueline Ramoisy, février 1982).

la 1^{re} année et que de nombreux programmes d'immersion sont offerts; le sort fait à cette matière diffère donc de celui fait à l'anglais langue seconde examiné plus attentivement ici compte tenu des données colligées. Par ailleurs, sauf pour ce qui est du français langue seconde, les données recueillies reflètent le portrait de l'école québécoise moyenne tant française qu'anglaise. Certains devront peut-être le retoucher pour le rendre plus conforme aux traits qui leur sont particuliers.

Le rapport porte, en première partie, sur la situation observée. La réalité est alors vue sous trois aspects (importance, traitement, satisfaction), et il est aussi fait état des *sept causes avancées par ceux qui ont été consultés* pour expliquer cette situation. En deuxième partie, le rapport propose une analyse de cette situation: d'abord sous l'angle de la spécificité des matières, angle adopté par la majorité des personnes consultées; ensuite sous l'angle de la cohérence de l'enseignement, angle retenu par le Conseil. Dans une troisième partie, quelques recommandations sont dégagées.

Le Conseil estime que le présent document s'adresse au ministre de l'Éducation et à toutes celles et à tous ceux que l'enseignement primaire intéresse et qui ont pris sur une situation que le bénéfice des enfants commande d'améliorer.

I. La situation observée

Quand on touche cette question des matières enseignées au primaire aujourd'hui, il faut tout de suite faire observer que la situation porte l'empreinte d'une certaine continuité depuis les programmes d'études de 1957-1959 jusqu'au présent régime pédagogique adopté en 1981 pour donner suite au *Livre Vert* (1977) et à l'*École québécoise, énoncé de politique et plan d'action* (1979).

Avant que l'article 43 de l'actuel régime pédagogique n'ait été adopté, c'est aux programmes d'études de 1957-1959 que d'aucuns réfèrent officiellement pour connaître la liste des matières à enseigner et les indications de temps à consacrer à chacune d'elles. En outre, à compter de 1978, certains se sont référés aux propositions faites alors et qui allaient se retrouver dans le régime pédagogique adopté en 1981.

La mise en parallèle de ces grilles-horaires d'hier et d'aujourd'hui permet d'observer quelques variantes, particulièrement dans la terminologie et quant au temps alloué à l'enseignement des différentes matières et à celui de la présence des enfants à l'école. Les contenus des programmes ont aussi été modifiés. Mais, toutes proportions gardées, ces grilles laissent voir que les disciplines enseignées aujourd'hui à l'école primaire sont à peu de choses près les mêmes qu'hier, que les éducateurs sont toujours incités à faire porter leurs principaux efforts sur l'acquisition par les élèves des langages fondamentaux (langue maternelle et mathématiques), même si certaines matières dites « secondaires » (éducation physique, sciences humaines et sciences de la nature, notamment) se voient réserver plus de temps que jadis.

Voilà ce dont témoignent les tableaux des pages suivantes.

1. La réalité sous trois aspects

Pour percevoir assez clairement le sort fait aux différentes matières enseignées au primaire, nous avons invité toutes les personnes consultées à répondre aux trois questions suivantes:

- Théoriquement, toutes les matières enseignées au primaire vous paraissent-elles importantes?
- Concrètement, un soin suffisant est-il apporté à l'enseignement de chacune des matières prescrites?
- Enfin, comment qualifiez-vous l'enseignement de chaque matière? Satisfaisant? Insatisfaisant?

a) L'importance de chacune des matières

Les personnes consultées⁵ ont d'abord refusé de dresser un ordre d'importance parmi les matières prescrites au primaire. Après avoir professé leur foi dans l'égalité d'importance de toutes les matières, justifiant chacune au nom du développement intégral de l'enfant, presque toutes ont cependant tenu des propos qui démarquent nettement les matières dites « de base »⁶ de celles dites « se-

- 5. Enseignants, directeurs, parents, commissaires, cadres scolaires, professionnels non enseignants.
- 6. De manière courante, la langue maternelle et les mathématiques.

PROGRAMME D'ÉTUDES DES ÉCOLES
ÉLÉMENTAIRES DU SURINTENDANT DE
L'INSTRUCTION PUBLIQUE, (1959)¹

TABLEAU DE L'EMPLOI DU TEMPS
TABLEAU DE L'EMPLOI DU TEMPS DANS LES ÉCOLES
ÉLÉMENTAIRES — Nombre d'heures par semaine

MATIÈRES	1 ^{re} année 21 h.	2 ^e année 21 h.	3 ^e année 25 h.	4 ^e année 25 h.	5 ^e année 25 h.	6 ^e année 26 h.	7 ^e année 26 h.
Religion:							
prières.....	} 4 h.	} 4 h.	} 4 h.	} 4 h.	} 4 h.	} 4 h.	} 4 h.
catéchisme.....							
histoire sainte....							
formation morale..							
Français:							
lecture.....	} 10 h.	} 10 h.	} 12 h.	} 10 h.	} 10 h.	} 9 h.	} 9 h.
analyse, grammaire							
langage et rédaction							
Écriture.....	30 m.	30 m.	30 m.	30 m.	30 m.	—	—
Anglais.....	—	—	—	—	—	2 h.	2 h.
Arithmétique.....	3 h. 30	3 h. 30	4 h. 30	5 h.	5 h.	5 h.	5 h.
Histoire du Canada (1)	} 30 m.	} 30 m.	} 30 m.	} 1 h.	} 1 h.	} 1 h.	} 1 h.
Géographie.....							
Hygiène et culture							
physique.....	1 h.	1 h.	1 h.	1 h.	1 h.	1 h.	1 h.
Dessin.....	1 h.	1 h.	1 h.	1 h.	1 h.	1 h.	1 h.
Enseignement ménager (filles)	avec dessin			1 h.	1 h.	1 h.	1 h.
Travaux manuels... (garçons)	avec dessin			1 h.	1 h.	1 h.	1 h.
Chant et solfège.....	30 m.	30 m.	30 m.	30 m.	30 m.	30 m.	30 m.
Connaissances usuelles	à l'occasion du français		1 h.	1 h.	1 h.	1 h.	1 h.
Agriculture.....	—	—	—	—	—	30 m.	30 m.
Bienséances.....	avec formation religieuse, formation morale et enseignement ménager.						

N.B.— Ce tableau de l'emploi du temps n'est donné qu'à titre de suggestion pour le maître qui doit construire son propre horaire selon les circonstances pourvu que le nombre d'heures soit respecté pour chaque matière.

(1) — À compter de septembre 1960, l'enseignement de l'histoire du Canada alternera avec celui de la géographie dans toutes les classes de la 4^e à la 7^e année. En 1960-61, seule la géographie sera enseignée dans ces classes. En 1961-62, seule l'histoire du Canada sera enseignée dans les mêmes classes. L'année suivante le cycle recommencera.

1. Le Bulletin spécial du ministère de l'Éducation (nos 14-15, 24 février 1971) donne l'index des programmes officiels pour l'année 1971-1972 pour les écoles élémentaires et classes maternelles françaises. Il spécifie que « le programme d'études des écoles élémentaires de 1959, pour les élèves catholiques de langue française, et le programme d'études de 1965 pour les élèves protestants de langue française demeurent officiels », et que chacun sera cependant

progressivement remplacé par un nouveau. Les cours suivants sont alors alignés: *arts*: arts plastiques, expression musicale, expression dramatique; *formation de la personne*: bienséance, éducation physique, éducation sociale, enseignement religieux et moral, hygiène; *langues et littérature*: anglais, français; *sciences de l'homme*: histoire du Canada, géographie; *sciences et mathématiques*: mathématiques, sciences, sciences de la nature.

HANDBOOK FOR TEACHERS
IN THE PROTESTANT SCHOOLS
OF PROVINCE OF QUEBEC, (1957)

SUGGESTED TIME ALLOTMENTS IN GRADES I-VII
(Weekly teaching time is given in minutes.)

SUBJECTS	GRADES						
	I	II	III	IV	V	VI	VII
Arithmetic	150	180	220	250	250	250	250
Art	80	60	50	50	50	50	50
Elementary Science	40	40	30	60	60	60	60
French			100	150	150	150	150
Geography				80	120	120	120
Handwriting	100	100	100	70	50	20	20
History					90	120	120
Language	75	50	100	100	120	150	150
Literature	75	75	50	60	60	60	60
Music	60	60	50	50	50	50	50
Physical Education	60	50	40	40	40	40	40
Reading	400	400	360	350	220	190	190
Religious Instruction and Health	120	120	120	140	140	140	140
Social Studies	40	40	30				
Spelling		100	100	100	100	100	100
Total	1200	1275	1350	1500	1500	1500	1500

Note : Schools teaching Home Economics and Industrial Arts will have to adjust the time allotments for Grades VI and VII.

COURSE OF STUDIES FOR THE ELEMENTARY
GRADES, ENGLISH LANGUAGE CATHOLIC
SCHOOLS, (1959)

TIME TABLE

for

ELEMENTARY SCHOOL COURSE OF STUDIES

(Grades 4, 5, 6, and 7)

(based on a 5½ hour school day)

1. RELIGION	30 minutes
2. READING (silent)	30 minutes
3. PHONICS AND ORAL READING	15 minutes
4. ORAL AND WRITTEN COMPOSITION ...	30 minutes
5. WRITING	15 minutes
6. SPELLING	15 minutes
7. FRENCH	30 minutes
8. MATHEMATICS	40 minutes
9. GEOGRAPHY	25 minutes
10. HISTORY	25 minutes
11. SCIENCE	15 minutes
12. HEALTH	10 minutes
13. MUSIC	10 minutes
14. ART	10 minutes

N.B.—This distribution is based upon the daily schedule but it does not necessarily follow that every subject must be taught every day. The schedule for first, second and third grades will be different and is left to the discretion of the teacher.

ARTICLE 43 DU RÈGLEMENT CONCERNANT
LE RÉGIME PÉDAGOGIQUE DU PRIMAIRE ET
L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE, (1981)²

Article 43

La répartition des matières au primaire est la suivante :

Matières	Premier cycle hres/semaine	Second cycle hres/semaine
Langue maternelle (français ou anglais)	7	7
Mathématique	5	4
Ens. moral et Ens. religieux	2	2
Éducation physique	2	2
Arts ³	1	1
Histoire, géographie, vie économique et culturelle ⁴	2	2
Sciences de la nature	1	1.5
Français, langue seconde	2	2
Anglais, langue seconde	—	2
Activités manuelles	—	0.5

Les objectifs du programme de formation personnelle et sociale⁵ doivent être poursuivis dans l'ensemble des activités scolaires et assurés par tout le personnel de l'école, selon les modalités établies par la commission scolaire.

Le temps et la place consacrés aux cours de langue et de culture d'origine sont déterminés par la commission scolaire en tenant compte du nombre d'élèves intéressés.

2. Pour plus de détail à ce sujet, voir l'annexe II.

3. Qui comprend la musique, les arts plastiques, la danse et l'expression dramatique.

4. Qu'on appelle aussi sciences humaines.

5. Qui doit comprendre les volets éducation sexuelle, éducation à la santé, éducation à la consommation, relations interpersonnelles, éducation à la vie en société.

condaires »⁷. Tous nos interlocuteurs ou presque ont, en définitive, souligné la prépondérance de la langue maternelle et des mathématiques sur les autres matières. Leurs propos peuvent se résumer comme suit :

Toutes les matières au programme sont importantes mais il faut avant tout montrer aux enfants à lire, à écrire et à compter...

Toutes les matières au programme ont leur raison d'être mais les matières de base prennent plus d'importance que les autres tant que les apprentissages essentiels ne sont pas réalisés...

Toutes les matières au programme sont importantes mais, dans une école catholique, la catéchèse doit devenir plus importante que d'autres, (...) mais, dans une école québécoise, l'enseignement du français langue maternelle ou langue seconde doit occuper une place primordiale...

De plus, l'importance de l'une ou de l'autre matière a été le plus souvent affirmée en montrant ses liens avec une, plusieurs ou l'ensemble des dimensions de l'enfant (physique, intellectuelle, etc), avec l'un ou l'autre aspect du vécu présent de l'enfant (connaissance du milieu, prise sur l'environnement...), ou en reconnaissant son caractère foncièrement utilitaire dans une perspective d'avenir.

Lors des visites d'écoles, nous avons pris soin d'interroger des élèves⁸. L'importance que ces derniers accordent à chaque matière ne saurait être ignorée. Très souvent, certaines matières sont perçues comme importantes parce que les parents, sinon les éducateurs, ont affirmé avec conviction qu'il devait en être ainsi. Même si ces matières ne sont pas toujours leurs favorites, les élèves considèrent donc la langue maternelle et les mathématiques comme les plus importantes. De plus, ils reconnaissent spontanément l'importance de la langue seconde (pour son utilité immédiate et future) et de l'éducation physique (pour la « forme physique » qu'elle procure).

Par ailleurs, notre enquête a permis de dresser un ordre d'importance des différentes matières, lequel a été obtenu par l'application de la méthode de calcul exposée au tableau de l'annexe III.

1. Langue maternelle
2. Mathématiques
3. Éducation physique
4. Sciences humaines
5. Langue seconde⁹
6. Éducation à la santé
7. Formation morale
8. Sciences de la nature
9. Enseignement religieux
10. Éducation sexuelle
11. Arts plastiques
12. Musique
13. Expression dramatique
14. Activités manuelles
15. Danse

b) Le traitement accordé à chacune des matières

Dans les milieux scolaires visités, on est bien conscient que les différentes matières prescrites au primaire ne reçoivent pas toutes le même traitement. Ce qui illustre le mieux cette inégalité, selon plusieurs, c'est avant tout le partage et l'emploi du temps d'enseignement. Il ressort clairement qu'il est réservé toujours plus de temps à la langue maternelle et aux mathématiques qu'aux autres matières. Ces dernières se partagent bien inégalement le temps qui reste et ne font pas toujours l'objet de toute l'attention nécessaire. On avance cependant quelques exceptions : l'enseignement religieux, pour sa part, obtiendrait habituellement tout le temps exigé par le règlement du Comité catholique¹⁰; les matières généralement

7. Ces autres matières que d'aucuns nomment aussi « matières d'éveil », « matières complémentaires », etc...

8. En 1981-1982, la Commission de l'enseignement primaire a visité six écoles et rencontré six groupes d'une douzaine d'élèves du second cycle.

9. Il s'agit là surtout de la position de l'anglais langue seconde. Compte tenu des conditions particulières offertes à la langue seconde en milieu anglophone (à compter de la 1^{re} année, programmes d'immersion, etc.), le français langue seconde à lui seul obtiendrait probablement un rang supérieur.

10. Il impose deux heures par semaine d'enseignement religieux.

assurées par des spécialistes¹¹ feraient l'objet de périodes bien déterminées chaque semaine. Enfin, on souligne le sort pénible qui est fait à ces quelques matières dites « secondaires » confiées aux titulaires (sciences humaines et sciences de la nature en particulier); elles seraient parfois même ignorées pour de plus ou moins longues périodes de temps.

Ce diagnostic est confirmé par les *élèves* qui soulignent que la langue maternelle et les mathématiques prennent souvent trop de place, à tel point qu'ils se sentent privés d'autres matières qu'ils apprécient particulièrement (les arts plastiques, les sciences humaines, les sciences de la nature, la musique). Dans un tel contexte, les matières qu'ils aiment sont justement celles que certains enseignants réservent à titre de récompense et que d'autres prolongent dans le cadre d'activités parascolaires.

Les *responsables des associations consultées* ne décrivent pas différemment la situation. S'appuyant sur des rapports officiels et sur des enquêtes-maison, ils font la preuve que le sort réservé à chacune des matières dites « secondaires » laisse à désirer. Ils insistent notamment sur le sort réservé aux sciences humaines, aux sciences de la nature et à l'anglais langue seconde. Ils soulignent les lacunes suivantes: chacune de ces matières se voit accorder en moyenne moins d'une heure par semaine; bon nombre de ceux qui les enseignent ne les maîtrisent pas suffisamment; le matériel pédagogique est rarement adéquat; les locaux ne sont pas toujours convenables; les conditions de travail des spécialistes sont très difficiles...

Notre *enquête* permet d'ajouter aux témoignages que nous ont livrés les personnes rencontrées. Nous nous sommes intéressés aux grilles-horaires en vigueur dans les commissions scolaires rejointes et au temps effectivement alloué en moyenne chaque semaine à chaque matière. Nous avons voulu connaître les matières temporairement mises de côté par certains enseignants qui offrent aux élèves des activités de rattrapage en langue maternelle et en mathématiques, et celles qui étaient touchées par l'insuffisance de matériel pédagogique. Notre enquête a aussi porté sur le soutien pédagogique accordé à l'enseignement de

chaque matière, la place réservée à chaque discipline au moment de décider des programmes de mise à jour ou de perfectionnement des enseignants, de même que sur l'attention apportée à chaque discipline au moment de la préparation des bulletins des élèves. De tous ces indices révélateurs de la condition faite à chacune des matières, il se dégage ce qui suit¹²:

1. Le temps d'enseignement s'utilise généralement de la façon suivante:

- a) Les commissions scolaires demandent à leurs enseignants d'accorder à la langue maternelle plus de temps d'enseignement que ne l'indique la grille-horaire du présent régime pédagogique, et les titulaires accordent effectivement à la langue maternelle et aux mathématiques encore plus de temps en moyenne chaque semaine que ne le requièrent les commissions scolaires¹³.
- b) Les prescriptions des commissions scolaires sont, en moyenne, bien en-deçà des indications du régime pédagogique en ce qui concerne l'enseignement de l'éducation physique.
- c) L'enseignement religieux, selon les titulaires, obtient à peu près tout le temps exigé.
- d) Les titulaires, se conformant en cela aux prescriptions de leur commission scolaire,

11. C'est le plus souvent le cas de l'éducation physique, de la musique, et de la langue seconde (les arts plastiques sont l'autre choix local le plus fréquent). *L'École québécoise* (12.7.8-9) s'est d'ailleurs prononcée pour l'enseignement de l'éducation physique, des arts et de la langue seconde par des spécialistes au 2^e cycle et n'exclut pas cette possibilité pour l'éducation physique et les arts au 1^{er} cycle.

12. Les données obtenues ne permettent pas de saisir le sort réservé à la formation morale, à l'expression dramatique, à la danse, et aux autres volets du programme de formation personnelle et sociale. Elles ne permettent pas non plus d'assurer que ce portrait convient au secteur scolaire d'expression anglaise lorsqu'il est question de l'enseignement de la langue seconde.

13. Voir le tableau à l'annexe IV.

consacrent effectivement en moyenne moins de temps que requis par le régime pédagogique, à l'enseignement des sciences de la nature (20% environ) et à l'enseignement des sciences humaines (40% environ). Ces deux matières sont, avec les arts plastiques, celles qui sont temporairement mises de côté par plus de 60% des titulaires intéressés à rattraper des retards en langue maternelle et en mathématiques.

- e) Alors que 30 minutes par semaine d'activités manuelles sont inscrites au 2^e cycle dans le régime pédagogique, les commissions scolaires n'exigent rien à ce propos et les titulaires disent réaliser ces activités au 1^{er} cycle.
 - f) Il arrive que l'éducation à la santé (volet du programme de formation personnelle et sociale) se voit accorder un certain temps chaque semaine.
2. L'insuffisance de matériel didactique touche particulièrement les sciences humaines et les sciences de la nature¹⁴.
 3. Les commissions scolaires affectent à la langue maternelle, à l'enseignement religieux, à l'éducation physique et aux mathématiques des *conseillers pédagogiques* qui consacrent à chacune de ces matières la majeure partie de leur temps. Quant aux autres matières, elles font chacune en moyenne l'objet d'environ 30% du temps de travail du conseiller pédagogique chargé du dossier.
 4. Les sciences humaines, les sciences de la nature, la langue seconde sont des matières le plus souvent ignorées lorsque des stages ou des sessions locales de *perfectionnement* sont organisés.
 5. Comme les arts, finalement, les sciences humaines, les sciences de la nature et la langue seconde ne font pas toujours l'objet d'une note au *bulletin*.
- c) *Une appréciation de l'enseignement de chacune des matières*

Invités à évaluer globalement l'enseignement de chaque matière, les *milieux scolaire visités* ne manquent pas, même si une amélioration est tou-

jours souhaitable, de montrer une relative satisfaction face à l'enseignement de la langue maternelle et des mathématiques surtout en comparant leur sort à celui d'autres matières. Ils jugent aussi généralement satisfaisant l'enseignement des matières confiées à des spécialistes. Par ailleurs, l'anglais langue seconde lorsqu'il est assuré par les titulaires, laisse les parents¹⁵ et les enseignants eux-mêmes nettement insatisfaits. De plus, les titulaires sont en général insatisfaits de leur enseignement des sciences humaines et des sciences de la nature. Enfin, l'enseignement religieux satisfait généralement tant ceux qui désirent le recevoir que ceux qui acceptent volontiers de donner cet enseignement.

Selon leurs représentants, aucune des *associations d'enseignants rencontrées* n'est vraiment satisfaite de l'enseignement assuré par ses membres. Tout constat de satisfaction est nettement écarté dans le cas des arts plastiques, de la musique, de la langue seconde, des sciences humaines et des sciences de la nature: les piètres conditions d'exercice de la tâche expliqueraient cette insatisfaction marquée.

Les résultats de *notre enquête* corroborent l'évaluation globale de chacun des groupes rencontrés en milieu scolaire sinon de chaque interlocuteur. Les matières dont l'enseignement est le plus souvent jugé insatisfaisant sont les sciences humaines, les sciences de la nature, les activités manuelles, l'éducation sexuelle, l'expression dramatique, et la danse¹⁶.

Il mérite d'être noté ici que les fois où l'on a témoigné d'une certaine satisfaction, plus souvent qu'autrement l'un des motifs évoqués était celui de « l'intérêt des élèves ». Ce motif a été retenu

14. Voir le tableau à l'annexe V.

15. La plupart des parents font observer que leur évaluation de l'enseignement des diverses matières repose la plupart du temps sur des remarques faites par leurs enfants à propos de leur vécu scolaire, sur la nature des travaux rapportés à la maison, sur la qualité des activités parascolaires et sur les informations qui apparaissent aux bulletins.

16. Dans le cas de ces quatre dernières disciplines, c'est peut-être un enseignement généralement inexistant qu'on a qualifié d'insatisfaisant.

dans l'ordre pour l'enseignement de l'éducation physique, puis des arts plastiques, et enfin des mathématiques, de la musique et de l'éducation à la santé.

Conclusion

De cette description de la réalité, il ressort clairement que certaines matières sont privilégiées : langue maternelle et mathématiques, à tous les points de vue ; éducation physique et enseignement religieux, à plusieurs égards.

D'autres matières voient leur sort varier d'un milieu à l'autre. C'est le cas de la langue seconde, des arts plastiques et de la musique. Les conditions dans lesquelles ces matières sont enseignées sont tantôt bonnes, tantôt peu favorables.

D'autres enfin sont nettement défavorisées et ce, même si on en reconnaît l'importance. Il s'agit des sciences humaines et des sciences de la nature.

2. Sept causes expliquant cette situation

Comment expliquer la situation que nous venons d'exposer ? D'après les personnes consultées, cette situation tiendrait à plusieurs causes. Pour les uns, c'est l'organisation scolaire qui fait défaut ou qui pose problème ; pour d'autres, ce sont plutôt les moyens d'enseignement et d'évaluation des apprentissages ou encore les pratiques pédagogiques des enseignants et le soutien qui leur est accordé, quand finalement, ce ne sont pas les exigences des parents qui expliqueraient tout. Au total, sept raisons sont avancées. Soulignons cependant que l'unanimité n'est faite sur aucune d'elles.

a) *La grille-horaire et le cloisonnement des matières*

La grille-horaire, qui indique une répartition du temps pour les diverses matières, domine au chapitre des explications fournies par les professionnels de l'éducation quant à l'attention réservée à certaines matières prescrites.

L'article 43 du nouveau régime pédagogique¹⁷ et toute grille-horaire aménagée localement indiquent qu'il faut accorder 50% et plus du temps à deux matières (langue maternelle et mathématiques),

et le reste aux autres matières (cinq ou sept selon le cycle). Ce faisant, souligne-t-on, les autorités scolaires trancheraient nettement entre ce qui est important et ce qui l'est moins.

Quelques-uns soutiennent en outre que la division du savoir et des apprentissages à réaliser par les enfants en autant de matières qu'on s'efforce de garder distinctes sur les plans du temps, des activités, et du matériel, ne peut qu'inciter les éducateurs à se consacrer à ce qui paraît à prime abord plus important ou mieux en mesure d'assurer l'unité de l'activité éducative.

D'aucuns de nos interlocuteurs rappellent qu'il n'y a pourtant aucune justification de nature scientifique à un tel partage du temps. Il n'a jamais été démontré, selon eux, que l'enfant « moyen » de tel âge ne pouvait venir à bout d'objectifs de tel programme qu'en lui consacrant tant de temps chaque semaine. Tout en disant cela, ils n'ignorent pas qu'il y a là un certain pragmatisme pédagogique, un vieux fonds socio-culturel qu'il n'est pas aisé de modifier et qu'il vaut peut-être mieux conserver. Par ailleurs, leur scepticisme refait surface lorsqu'ils constatent qu'en dépit du fait que plus de temps est consacré à la langue maternelle et aux mathématiques, l'école primaire se voit toujours reprocher par plusieurs de manquer encore son coup au chapitre de ces apprentissages fondamentaux.

Et puis, font observer d'autres, que vaut une grille-horaire inapplicable à bien des égards ? On ne peut simplement pas, dans les circonstances actuelles (ressources humaines limitées, tâche déterminée des enseignants, conditions matérielles inadéquates, temps de présence des élèves à l'école) accorder, par exemple, ces deux heures par semaine à l'éducation physique ou encore à la langue seconde.

Pour garantir un meilleur sort aux diverses matières, il faut donc selon les uns, réaménager une grille-horaire qui soit aujourd'hui pédagogiquement justifiable et applicable (peut-être une maquette annuelle) ou, selon les autres, supprimer cet inutile objet de division et privilégier concrètement diverses formes d'intégration des matières.

17. Voir annexe II.

b) Les programmes et le matériel pédagogique

Dans la *plupart des témoignages*, autant on a mis en évidence la qualité des programmes et du matériel pédagogique pour expliquer que certaines matières sont enseignées de façon satisfaisante, autant on a dénoncé l'absence d'outils pédagogiques adéquats comme principale cause d'un enseignement insatisfaisant des autres disciplines¹⁸.

Selon plusieurs, il est clair que les éducateurs ont accordé peu ou pas d'attention à certaines matières (sciences humaines, sciences de la nature et arts, en particulier) en raison d'une absence de programmes précis et de matériel pédagogique adéquat. Soulignant que des programmes précis et un minimum de matériel pédagogique approprié constituent des outils essentiels pour l'enseignant, les personnes consultées espèrent que l'actuelle opération du renouvellement des programmes répondra à leurs attentes. Elles craignent cependant que la mauvaise conjoncture économique n'entrave la réalisation complète de l'opération.

Pour que certaines matières, longtemps défavorisées ou quelque peu nouvelles, prennent dorénavant la place qui leur revient dans l'enseignement primaire, plusieurs souhaitent que l'implantation des nouveaux programmes soit prestement accompagnée de la parution de guides pédagogiques et de manuels, en somme, de la diffusion du matériel pédagogique approprié. D'aucuns déplorent, par ailleurs, que les nouveaux programmes aient été élaborés sans que l'on n'ait assuré les liens nécessaires entre eux.

Certains refusent cependant de retenir cette explication qui prête beaucoup de vertu au matériel pédagogique officiel. Des milieux scolaires auraient fait d'importants achats de matériel pédagogique recommandé dont l'utilisation n'a pas toujours été judicieuse. Ils soulignent aussi que, ces dernières années, la plupart des disciplines ont fait l'objet, en plusieurs endroits, de programmes institutionnels valables et d'instruments pédagogiques très convenables. Même en l'absence d'indications précises de la part du Ministère, ajoutent-ils, bien des milieux scolaires se sont engagés avec succès dans certains projets d'éducation (arts, sciences, formation personnelle et sociale, etc.) avec les moyens du bord. Cette explication

n'aurait donc pas, selon eux, tout le poids que certains veulent lui accorder.

c) Les conditions matérielles d'enseignement

D'après plusieurs témoignages recueillis dans les *milieux scolaires visités*, le premier défaut de l'école est souvent de ne pas assurer aux enseignants l'environnement physique nécessaire à la réalisation des activités prescrites. C'est moins souvent le cas des écoles construites récemment que celui des vieilles écoles primaires. Mais, il arrive encore qu'un local « spécialisé » ne soit pas disponible, que le mobilier et l'équipement lourd ou léger qui conviendraient ne soient pas sur place, qu'une bibliothèque, un centre de ressources ou un gymnase n'existent pas ou que leur utilisation fasse l'objet de conditions qui en restreignent l'accès. Or, ces ressources matérielles sont à ce point considérées indispensables par des éducateurs, que des carences à ce chapitre entraînent immédiatement le délaissement partiel ou total de certaines matières. Ces interlocuteurs constatent, désabusés, que l'école n'a pas les moyens de réaliser ce qu'on lui demande.

Les représentants des diverses *associations rencontrées* renchérisent sur cette cause. Pour eux, c'est le local classe qui est souvent inadéquat: il n'est pas réservé à l'enseignement de cette discipline qui requiert la création d'un environnement approprié; il n'est pas suffisamment isolé ou insonorisé pour les activités à réaliser; il est équipé de façon trop conventionnelle (mobilier, espaces de rangement ou de services,...) et trop désuète pour l'enseignement moderne. Les résultats de notre *enquête* confirment ces problèmes de locaux et d'équipement.

Au dire de plusieurs, par conséquent, un tel contexte n'est pas sans expliquer, du moins en partie, le sort réservé aux matières dites « secondaires ». S'il faut en croire d'autres, les conditions matérielles d'enseignement n'ont jamais eu et n'auront jamais cette importance que plusieurs leur confèrent.

18. Voir le tableau de l'annexe V.

d) *L'évaluation des apprentissages*

Certaines personnes consultées ont établi des liens entre l'évaluation des apprentissages et la situation qui prévaut dans l'enseignement des matières dites « secondaires ». Les élèves, soulignent-elles, font le plus souvent l'objet d'une évaluation uniquement normative, à partir presque exclusivement de leurs apprentissages en langue maternelle et en mathématiques.¹⁹ Au simple chapitre des connaissances, dit-on, les apprentissages dans les autres matières sont le plus souvent mal ou non évalués. En outre, la promotion des élèves d'une année à l'autre et leur passage du primaire au secondaire ne sont sanctionnés la plupart du temps que par la seule référence à leurs performances en langue maternelle et en mathématiques.

D'autres réfèrent au miroir de l'évaluation, le bulletin scolaire. Trop souvent, on n'y retrouve que l'addition de résultats d'examens dans certaines matières étudiées au cours d'une étape. Quelques matières y apparaissent souvent sans signe d'évaluation; une appréciation par une lettre, un chiffre ou un commentaire et alors cherché en vain.

Somme toute, disent les uns et les autres, il faudrait que les enseignants soient habilités à faire et fassent une évaluation adéquate des apprentissages des élèves dans toutes les disciplines, et que le bulletin de chaque élève en témoigne.

Des gens se montrent cependant sceptiques face à cette solution: comment croire que l'obligation d'évaluer et d'en témoigner apporte vraiment aux enfants ce dont ils sont privés par un enseignement inadéquat de certaines matières?

e) *L'aptitude et l'intérêt des enseignants*

Dans les *milieux scolaires visités*, des titulaires sont souvent les premiers à mentionner que s'ils négligent l'enseignement de certaines matières dites « secondaires », ou s'en désintéressent, c'est souvent parce qu'ils ne se trouvent pas aptes à enseigner ces disciplines; il estiment que leur formation en certains domaines est insuffisante, et que les possibilités de perfectionnement ont été plutôt rares. Ces titulaires ainsi que des parents rencontrés verraient alors dans l'arrivée d'un plus grand nombre de spécialistes la solution rêvée

pour sauvegarder l'existence des « petites matières » et pour leur assurer un enseignement de qualité. D'autres, par ailleurs, en doutent, allant même jusqu'à remettre en question le travail des spécialistes; ils jugent en effet leurs approches et leurs méthodes pédagogiques trop « spécialisées » pour les besoins véritables de la majorité des enfants.

Les *associations rencontrées* ont mis en relief certaines inaptitudes chez leurs membres. La SPEAQ²⁰ souligne, par exemple, que la moitié de ceux qui enseignent l'anglais langue seconde estiment insuffisante leur connaissance de cette langue. Pour ce qui est de l'inaptitude de certains titulaires à enseigner les sciences humaines et les sciences de la nature, les associations concernées s'en prennent à ceux qui ont charge de la formation et du perfectionnement des maîtres. Toutes conviennent qu'il importe grandement de chercher à améliorer l'aptitude des éducateurs à l'enseignement de ces matières dites « secondaires » et à stimuler leur intérêt pour ces disciplines.

Les résultats de *notre enquête* indiquent que le « manque de compétence des enseignants » est une des raisons expliquant que certains enseignements sont jugés insatisfaisants; quant au « manque d'intérêt », il est rarement invoqué.

La prétendue inaptitude et le prétendu désintéressement de certains enseignants en laissent plusieurs perplexes. Ils en arrivent alors à se demander s'il est possible que les titulaires ne puissent être convenablement polyvalents, si certaines disciplines du primaire ont atteint un tel degré de raffinement que seuls des enseignants spécialisés peuvent les assumer, si les enfants sont devenus critiques et exigeants au point de ne plus pouvoir être initiés en plusieurs domaines par la même personne.

19. Les milieux d'expression anglaise ajoutent systématiquement aux tests en anglais langue maternelle et en mathématiques des examens en français langue seconde.

20. Société pour la promotion de l'anglais langue seconde au Québec.

f) *Le soutien pédagogique*

Les *milieux scolaires visités* ne manquent pas de relever que le ministère de l'Éducation a souvent concentré ses mesures de soutien pédagogique sur les matières déjà favorisées et que, dans l'ensemble, les commissions scolaires en ont fait tout autant. À leurs yeux, le support pédagogique qui devrait être accordé à l'enseignement de certaines matières a toujours laissé à désirer. Ils reprochent aussi aux conseillers pédagogiques et aux directeurs d'école de ne pas (ou de ne plus?) être en mesure de remplir leur rôle d'animateurs pédagogiques – surtout en cette période d'implantation accélérée de programmes – et de ne pas se soucier de l'enseignement des matières dites secondaires.

Les *associations rencontrées* ne tiennent pas un discours différent. Le ministère de l'Éducation a mis sur pied, il y a quelque temps, disent-elles, un réseau d'agents de développement pédagogique qu'il achève aujourd'hui de démanteler. Les commissions scolaires, pour leur part, qui avaient été invitées à mettre en place des structures d'animation pédagogique et d'aide au travail des enseignants, se voient actuellement couper les vivres. Or, elles sabrent dans les services de soutien à l'enseignement en commençant par les domaines déjà les moins bien servis. En outre, plusieurs associations déplorent de ne pas pouvoir compter sur les directeurs d'école pour assurer le nécessaire soutien pédagogique. La FAMEQ²¹, en particulier, note le peu d'intérêt généralement manifesté par les directeurs d'école pour l'enseignement de la musique; et la SPEQ²², de son côté, déplore le peu de préoccupation montrée habituellement par les directeurs d'école pour l'enseignement des sciences humaines.

Quant aux résultats de notre *enquête*, ils indiquent que les enseignants titulaires se voient principalement appuyés en langue maternelle, en mathématiques et en enseignement religieux. Certains groupes d'enseignants spécialistes ont, pour leur part, des rencontres fréquentes avec les conseillers pédagogiques. Ce sont, en somme, les titulaires, pour ce qui est des sciences humaines, des sciences de la nature et des arts, qui sont les moins bien soutenus, les conseillers pédagogiques n'accordant en général à ces matières qu'environ 30% de leur temps.

Encore là, beaucoup doutent de la pertinence d'une telle explication: l'enseignement n'appartient-il pas aux enseignants?

g) *Les exigences des parents*

Nombre de parents réclament de l'école l'assurance que leur enfant maîtrisera les outils de base que sont la langue maternelle et les mathématiques. Pour eux, le reste du programme scolaire ne sert que de hors-d'oeuvre. Cette formation qu'ils qualifient de complémentaire, ils préfèrent plus ou moins ouvertement la confier aux médias d'information ou à d'autres organismes publics ou privés qui, fort souvent, concurrencent avec avantage l'école, ou encore se la réserver pour eux-mêmes. Que le mouvement s'appelle « back to basics », « three R's », ou « retour à l'essentiel », les premiers devoirs de l'école se résument à: montrer à lire, à écrire, et à compter. Dans les milieux visités, et pour le Conseil pédagogique interdisciplinaire²³, la prépondérance accordée à la langue maternelle et aux mathématiques expliquerait le sort peu enviable réservé à certaines matières dites « secondaires ».

Plusieurs parents des *milieux scolaires visités* ou *rejoints par notre enquête* ont par ailleurs signifié des attentes plus larges, du moins en principe. Certains ont souligné le rôle important des « matières complémentaires »... comme déclencheur et soutien de l'intérêt des élèves pour les « matières de base ». Pour les parents, l'existence de chacune des disciplines se justifie probablement par une « fonction propre »... mais l'importance prépondérante de la langue maternelle et des mathématiques d'abord, de l'éducation physique et de la langue seconde ensuite, ne fait quand même aucun doute. Aussi le fait que la plupart du temps les enfants n'aient que des travaux scolaires en

21. Fédération des associations de musiciens éducateurs.

22. Société des professeurs d'économique.

23. Ce Conseil regroupe 21 associations professionnelles d'enseignants québécois, formées selon les disciplines ou matières enseignées.

langue maternelle et en mathématiques à réaliser à la maison ne les surprend pas davantage que celui de n'être informés le plus souvent qu'à propos de ces « matières de base ».

Selon plusieurs, les enseignants ne sont pas moins sensibles que les responsables scolaires aux exigences manifestes ou tacites de la majorité des parents. Et pour s'assurer de bien remplir la commande qu'ils reçoivent, ils accordent à la langue maternelle et aux mathématiques la plus grande part de leur temps et de leur attention. Cela entraîne donc, concluent-ils, que des matières comme les sciences humaines ou les sciences de la nature par exemple, sont parfois négligées. L'essentiel ayant été assuré, aucun compte « sur le reste » ne leur est demandé la plupart du temps.

Quelques-uns doutent que la pression sociale puisse jouer à ce point. Les écoles ne seraient pas si perméables à ces prétendues volontés de certains parents. Bien plus, la majorité des parents croient toujours que l'école sait mieux que personne ce qui est pédagogiquement bon pour l'éducation des enfants.

Conclusion

Même si l'unanimité ne peut être faite sur aucune d'elles pour expliquer le sort bien inégal des différentes matières enseignées au primaire, retenons les causes qui ont été avancées à l'occasion de nos consultations: grille-horaire débalancée et favorisant le cloisonnement des matières, absence de programmes et de matériel pédagogique adéquats, pénurie d'aménagements physiques convenables, défaut d'évaluation de tous les apprentissages des élèves, inaptitude et désintéressement des enseignants, soutien défaillant à l'activité pédagogique, exigences traditionnelles des parents.

II. Une analyse de la situation sous deux angles

Il existe toujours plusieurs façons de voir une même situation. Les pages qui précèdent en témoignent. Le Conseil constate que la plupart des

personnes consultées par la Commission de l'enseignement primaire se sont montrées sensibles à la spécificité des diverses matières²⁴ et que quelques-unes seulement ont avoué être préoccupées par la cohérence qui doit être assurée dans l'enseignement de ces diverses matières.

L'un et l'autre angle d'observation sont bien légitimes mais il faut comprendre qu'ils engendrent des analyses bien différentes de la situation et, surtout, des issues bien distinctes.

1. Sous l'angle de la spécificité des matières

a) *Un présupposé: la primauté des programmes*

Adopter l'angle de la spécificité des matières pour examiner la situation de l'enseignement primaire, c'est, il nous semble, poser le principe que les moyens choisis pour la formation des enfants ont une valeur intrinsèque déterminante à laquelle il faut s'attarder. L'enfant n'est pas absent de ce type d'analyse mais il figure nettement au second plan quand il est surtout porté attention à chaque discipline pour juger de son importance, fixer le temps d'enseignement qui doit lui être accordé, prendre en considération les besoins particuliers, vérifier les compétences spécifiques des éducateurs...

C'est l'observation de la fragmentation du savoir et de l'évolution de la spécialisation qui inspire cette approche. C'est sans doute aussi toute l'organisation scolaire, à commencer par le régime pédagogique lui-même, qui suggère cette piste. La liste d'une douzaine de matières, le partage du temps d'enseignement, et les exigences face à la « réalisation des objectifs obligatoires » et à « l'acquisition de contenus notionnels obligatoires compris dans les programmes d'études²⁵ » y conduit presque naturellement.

24. C'était l'angle en quelque sorte indiqué par la Commission de l'enseignement primaire aux diverses étapes de la consultation (visites, rencontres, enquête).

25. Ce sont les termes employés par le *Règlement concernant le régime pédagogique...* à l'article 42.

Regardant la situation lui aussi sous cet angle, le Conseil veut rappeler l'importance de chacune des matières enseignées au primaire, particulièrement de celles qui sont à tort dites « secondaires ». Chacune d'elles possède une valeur propre comme dépositaire d'une partie du savoir mais aussi comme « catalyseur » du développement de l'élève. C'est au moyen des arts que les uns amorcent, stimulent ou complètent leur développement personnel. D'autres, au fil de leur cheminement, se montrent plus sensibles aux sciences en général. D'autres enfin accordent une large place aux activités manuelles dans le cadre de leur formation. Il importe donc que l'école pour tous s'engage à poursuivre les objectifs de tous les programmes scolaires. C'est pourquoi en ayant choisi d'étudier le sort favorable ou défavorable réservé à chaque matière, il convient d'examiner chacune des raisons invoquées.

Que penser de l'influence de la grille-horaire sur l'enseignement des diverses matières? Possède-t-elle un pouvoir contraignant? Elle a, selon le Ministère, une valeur indicative. La commission scolaire qui adapte cette grille-horaire choisit en quelque sorte un ordre de grandeur du temps à répartir entre les diverses matières pour assurer l'atteinte des objectifs de chacune et une éducation de qualité. Même en jouissant de beaucoup de latitude dans l'organisation de leur temps d'enseignement, les éducateurs devraient, pense le Conseil, voir là un cadre de référence illustrant la nécessité d'accorder l'attention nécessaire à chaque matière indiquée et le besoin de consacrer un temps suffisant à l'atteinte des objectifs des divers programmes d'études. La grille-horaire sert aussi à rappeler que la maîtrise des langages fondamentaux importe particulièrement aux premiers stades de l'éducation des enfants à l'école.

Comment apprécier l'importance du matériel pédagogique et des aménagements physiques des écoles? Les éducateurs doivent, bien sûr, disposer des instruments de travail et des locaux appropriés. Mais l'absence de quelques outils et l'imperfection de quelques lieux peuvent-elles vraiment, comme dans les activités industrielles par exemple, compromettre irrémédiablement la poursuite des objectifs de certains programmes? Le Conseil ne le croit pas. Il croit cependant aux vertus facilitantes des outils bien faits et bien

employés, d'un environnement bien conçu et bien pourvu. Il estime, par conséquent, que certains milieux devront s'efforcer de rendre plus favorables les conditions d'enseignement de certaines matières.

Peut-on penser que le degré d'attention accordée à l'enseignement des diverses matières est directement proportionnel au soin apporté à l'évaluation des apprentissages des élèves dans ces domaines? ou encore à l'intérêt suscité par l'évaluation des apprentissages des élèves dans ces disciplines? Sans aucun doute. Le Conseil croit qu'une invitation faite aux enseignants d'assurer l'évaluation de tous les apprentissages des élèves, particulièrement une évaluation de nature formative, et d'en témoigner dans les bulletins transmis aux parents, peut contribuer à accroître l'intérêt envers chaque matière et à assurer un enseignement plus systématique et de plus grande qualité.

Le Conseil croit fermement en la valeur de l'évaluation formative continue qui permet de tendre constamment avec les enfants vers ce qui importe, c'est-à-dire l'atteinte des objectifs de chacun des programmes d'études²⁶.

Quelle force incitative peuvent bien contenir les exigences des parents? Leur insistance sur les « matières de base » ne tient-elle pas au fait qu'ils estiment au plus haut point les langages fondamentaux sans qu'on puisse les accuser pour autant de déprécier le reste du programme scolaire? Plusieurs comprennent déjà d'ailleurs la place et le sens des matières dites « secondaires » à l'école²⁷.

26. Dans son avis récent (mai 1982) sur l'évaluation des apprentissages au secondaire, le Conseil montrait les qualités de ce type d'évaluation et s'interrogeait sur la vérification des apprentissages des élèves finissant leurs études primaires.

27. La recherche Henripin-Ayotte éditée par le CSE sous le titre *Se prendre en main pour les enfants* (1980) montre bien que les parents associés à l'élaboration du projet éducatif de l'école ne voient pas soustraire à leur réflexion les diverses matières enseignées à leur(s) enfant(s). Voir en particulier les pages 64 à 74 du Tome I où est décrit le projet éducatif de l'école « x ».

Enfin, l'aptitude et l'intérêt à enseigner de même que le soutien pédagogique accordé exercent-ils une influence déterminante sur la qualité des divers enseignements ?

C'est là la question qui importe le plus à notre avis. En effet, des titulaires ne s'estiment pas aptes à enseigner certaines matières dites « secondaires » et le soutien pédagogique montre habituellement les plus grandes faiblesses précisément dans ces domaines. Pour résoudre ce problème qui est, reconnaissons-le, prioritaire, plusieurs sont tout de suite portés à réclamer davantage de spécialistes au primaire. Le Conseil ne souhaite pas un tel ajout de nouveaux spécialistes. Il observe que, compte tenu d'une rapide évolution de l'enseignement de certaines disciplines, plusieurs titulaires manifestent des carences telles que des parties de leur tâche sont parfois éludées ou mal remplies. Il croit donc que le soutien pédagogique est nécessaire pour ceux-là. Ce soutien peut venir du conseiller pédagogique, du directeur d'école, de collègues enseignants investis de tâches semblables ou de compétences particulières dans ces disciplines. Il pourrait aussi venir d'enseignants mis en disponibilité utilisés à meilleur escient, ainsi que le Conseil l'a déjà fait remarquer il y a peu de temps²⁸. L'implantation des nouveaux programmes crée une situation qui nous paraît bien se prêter à ce nouveau rôle de la part des enseignants « disponibles ».

b) Une issue: affectation de ressources à divers changements

Dans cette optique, les racines du mal découvert sont nombreuses. Un seul bon remède peut-il être prescrit pour chaque cause ? Un changement technique déterminé portant sur la grille-horaire ou la répartition du temps entre les diverses matières peut-il garantir l'équilibre nécessaire dans les activités de formation offertes aux élèves par l'école ? Un aménagement physique plus adéquat et un matériel pédagogique plus approprié détiennent-ils le pouvoir d'assurer l'enseignement des matières actuellement négligées ? Une insistance toute nouvelle sur l'importance d'une évaluation formative continue touchant tous les programmes d'études forcerait-elle l'attention des éducateurs sur les matières laissées pour compte ? Le regroupement

de parents convaincus de la nécessité des matières dites « secondaires » à l'école en imposerait-il ? Des enseignants « ressourcés » selon leurs besoins deviennent-ils prêts à assumer toutes les matières qui leur sont confiées ?

Le Conseil croit que chaque problème devrait se voir appliquer, selon le besoin, une ou plusieurs solutions. Et pour que ces solutions provoquent un juste retournement des choses, il faudra veiller à ce qu'elles soient choisies les unes en rapport avec les autres et mises en application relative au même moment. On pourra alors espérer une influence combinée de toutes ces actions visant un enseignement de qualité des diverses matières prescrites par le régime pédagogique.

2. Sous l'angle de la cohérence de l'enseignement

a) Un présupposé: la primauté du sujet

Lorsqu'on redonne à l'enfant la place qu'il doit occuper, soit le coeur de l'activité pédagogique, et lorsqu'on le perçoit comme un être « global » appelé à un éveil « global » au réel, on conclut aisément qu'aucune initiation à une partie du réel ne saurait être considérée comme secondaire ou conduite sans lien avec d'autres parties de ce réel.

L'enfant est en effet appelé à se développer simultanément sur les plans physique, émotif, cognitif, social, moral et spirituel. Et chaque discipline ne cherche certes pas à limiter son action ou son rayonnement à une seule dimension de la personne, indépendante de toutes les autres. Ne pas s'intéresser à tout l'enfant à l'occasion de chaque enseignement conduit souvent à multiplier les obstacles à son progrès. Qu'il fasse des mathématiques, de la géographie ou des arts, c'est tout son être qui participe à l'activité.

De plus, cet enfant ne saurait être dissocié de son environnement (lieux, personnes, objets, événe-

28. Conseil supérieur de l'éducation, *La mise en disponibilité des enseignants et des professionnels non-enseignants dans les commissions scolaires*, Recommandation au ministre de l'Éducation, décembre 1981.

ments). Et cet environnement est caractérisé, entre autres, par la diversité, l'espace, le changement.

La diversité est manifeste par exemple chez les individus faisant partie d'un même groupe : identiques dans leur espèce, ils sont pourtant différents (couleur de la peau, taille, langue, pour ne nommer que des différences très apparentes). La diversité est manifeste aussi par le nombre de significations différentes que prend un événement selon les personnes qui l'ont observé.

L'espace s'appelle d'abord famille, quartier, ville. Et, par les médias, l'enfant est placé en contact quotidien avec un environnement de plus en plus vaste et complexe. Chaque enfant cumule chaque jour un bagage de connaissances, bagage personnel et bien différent de celui de son voisin, et même de ceux qui lui enseignent.

Est-il besoin de rappeler que la vie est essentiellement changement ? Nous vivons à une époque où ce phénomène est de plus en plus visible. Les médias d'information nous le rappellent chaque jour. Les applications technologiques des découvertes scientifiques bouleversent nos façons de vivre. Cette technologie exerce une influence énorme sur la nature du travail.

Somme toute, l'environnement influence grandement l'enfant. L'activité éducative doit composer avec cette réalité. Elle doit tenir compte du fait que l'enfant vit la diversité des manifestations et des interprétations, qu'il enrichit chaque jour par divers moyens un corpus de connaissances assez étendu, et qu'il est conscient de l'absence de pérennité des choses.

Plusieurs efforts ont déjà été faits par les éducateurs pour mieux s'ajuster au vécu de l'enfant : activités ou exercices réalisés de concert avec le milieu d'appartenance (famille, paroisse, quartier...); références plus fréquentes aux champs d'intérêt des enfants en dehors de l'école (arts, sports, sciences...); addition de nouvelles « matières » ou de nouveaux contenus de matières réclamés par voie de consensus (éducation sexuelle, éducation à une saine alimentation, à la protection de l'environnement)... D'autres pas restent encore à franchir.

Le Conseil est d'avis qu'il faut éviter la simple juxtaposition de connaissances disparates et mettre l'accent sur le continuum du savoir, sur un équilibre à réaliser entre les objectifs de connaissance ou de contenus et les objectifs de formation ou de développement.

Touché par mille et une informations facilement accessibles, l'enfant a le droit de comprendre. Et l'école doit demeurer l'endroit de réflexion par excellence où l'élève sera guidé dans le décodage et l'appréciation des informations reçues. Le Conseil croit, de plus, que la maîtrise des langages fondamentaux (langue maternelle et mathématiques) est essentielle à cette compréhension. Cette dernière se poursuit plus efficacement quand ces langages sont « appliqués », c'est-à-dire moins objets de présentations mécaniques que de mises en relation avec les autres disciplines.

Parce que l'enfant est tributaire de son environnement, le développement de la curiosité, de l'intérêt, de l'aptitude à synthétiser et à saisir des structures, sont des objectifs de formation confiés à l'école. L'habileté à nuancer son jugement, à s'auto-évaluer, l'acquisition de la confiance en soi, de la capacité à s'adapter à différentes situations, auront valeur de survie dans le siècle à venir. L'école doit « apprendre à être²⁹ » totalement.

Bref, le Conseil souhaite la multiplication d'écoles qui préconisent une activité pédagogique claire et cohérente. Ces écoles doivent se centrer sur l'enfant et son environnement. Et les éducateurs, aussi attentifs au processus d'apprentissage qu'au cumul des connaissances, doivent rendre l'enfant capable de maîtriser l'usage des outils fondamentaux de développement et de s'adapter à des situations variées et changeantes.

b) Une issue : l'intégration des matières

Quand on observe la réalité scolaire (années nombreuses d'études, cycles distincts, programmes,

29. On se souviendra que le rapport Faure sur l'éducation en France était coiffé de ce titre.

enseignants titulaires et spécialistes, intervenants divers dans l'école, activités variées...) on est porté à penser que mener une action éducative cohérente constitue un véritable défi, et à se demander si tous les choix de nature organisationnelle sont toujours bien inspirés de cette volonté de satisfaire les besoins véritables de l'enfant à éduquer.

Les rencontres tenues dans le cadre de notre consultation, particulièrement les rencontres de diverses associations d'enseignants, ont fortement mis en évidence le cloisonnement entre les diverses disciplines. En outre, la majorité des propositions reçues ont révélé une vision cloisonnée de l'activité éducative. Certaines mêmes iraient jusqu'à réclamer une présence de plus en plus marquée de spécialistes pour assurer l'enseignement de chaque matière. Certaines associations ont parlé avec réserve de l'intrégration des matières, affirmant que « les petites matières » jouent toujours en quelque sorte « les seconds violons ».

Cherchant à donner un sens à tout ce que l'organisation scolaire met en place pour l'éducation des enfants, le Conseil pédagogique interdisciplinaire a choisi, pour sa part, de classer les diverses matières en deux groupes: celui des matières procurant différentes sortes de langages (langues, mathématiques, arts) et celui des matières invitant à la découverte du réel, de soi, des autres et de l'environnement. Il a souligné l'égale importance des unes et des autres et constaté que le développement harmonieux de l'enfant passe par une « fusion » des unes et des autres pour une quête de connaissance simultanée des langages et du réel. C'est au même moment où l'enfant découvre le réel, insiste-t-il, qu'il recherche des langages qui lui permettent de reconstituer ce réel à sa manière. Le CPI ajoute que si les relations entre les matières doivent être très intimes, c'est à cause de la vision globale du réel chez l'enfant. Il conclut donc que tout processus pédagogique consistant à isoler les matières les unes des autres et à les étudier en elles-mêmes et pour elles-mêmes vont « compartimenter » l'esprit de l'enfant.

Ces propos rejoignent ceux de représentants d'autres associations qui ont condamné la « compartimentation » de l'enfant, de l'enseignant et de

l'enseignement, et réclamé le décloisonnement des matières. Le porte-parole de la Société des professeurs d'économie du Québec (S.P.E.Q.) a refusé de considérer les matières enseignées au primaire comme des ensembles fermés, imperméables les uns aux autres. Car cela, soulignait-il, serait contradictoire avec la réalité même de l'être humain qui est un tout cohérent et complexe. Il a aussi rappelé qu'il ne saurait être question au primaire d'approches disciplinaires ou de formation scientifique formelle. Selon lui, il importerait bien davantage d'éveiller l'enfant aux divers langages (langue, langage esthétique et langage mathématique) et aux diverses réalités vécues (humaines, sociales, corporelles, physiques, morales...), et de l'amener à faire une première réflexion.

Lorsqu'il a recommandé au Ministre, il y a quelques années³⁰, de ne pas faire du programme de formation personnelle et sociale une nouvelle « matière » prescrite au primaire mais d'imposer plutôt la réalisation des objectifs à travers les matières déjà existantes, avis qu'il n'a pas manqué de réitérer en 1980³¹, le Conseil était déjà sensible à de telles réflexions et à une telle perspective. Prévoyant que l'évolution des choses commanderait l'addition de nouvelles matières d'éveil jugées indispensables au développement des enfants de demain et que le temps d'enseignement ne saurait croître indéfiniment, le Conseil a alors réclamé un effort d'intégration des programmes.

Au stade actuel des réflexions et des pratiques, on observe l'existence de deux étapes d'un long processus: le décloisonnement des matières précède l'intégration. On « décloisonne » lorsqu'on supprime les barrières édifiées entre les matières par l'horaire, le bulletin, certain matériel pédagogique, certaines pratiques éducatives... On « intègre » ensuite en organisant des activités éducatives inspirées par le rassemblement de contenus et d'objectifs appareillés.

30. Conseil supérieur de l'éducation, *Rapport annuel 1977-1978*, pp. 130 à 133.

31. Conseil supérieur de l'éducation, *Rapport annuel 1980-1981*, pp. 61-62.

Le Conseil constate que l'enseignement traditionnel (ou conventionnel) est ainsi remis en question. Les pratiques d'enseignement visées sont celles qui privilégient une attention directe et exclusive à chacune des « matières de base » d'abord, à chacune des matières dites « secondaires » ensuite. Bien des éducateurs affirment que pour faire un travail de qualité, il faut faire une chose à la fois, et que prôner un enseignement intégré des diverses matières équivaut à leur demander de « courir plusieurs lièvres à la fois ». Ce n'est certes pas ce que pensent les tenants de l'enseignement interdisciplinaire. Le Conseil ne peut manquer de souligner l'écart observé parfois entre les discours tenus sur l'intégration des matières, et la compréhension ou l'image que nombre de praticiens en ont.

Le Conseil comprend, pour sa part, que l'intégration des matières est le résultat d'un long processus. La trame centrale de ce processus consiste à l'occasion d'une activité, à relier les objectifs propres à diverses matières et à les traiter de façon concomitante. Par exemple, l'enseignant choisira pour un exercice de lecture des textes qui permettent d'aborder diverses matières ou organisera des activités thématiques qui lient une science à l'autre ou une science et une discipline artistique.

Des pratiques de ce type seraient, d'après *notre enquête*, déjà entreprises. Plus de 60% des titulaires disent « intégrer » de cette façon l'enseignement de la langue maternelle, des arts plastiques, des sciences humaines, des sciences de la nature et des mathématiques. Les deux tiers ($\frac{2}{3}$) des spécialistes en éducation physique disent « intégrer » leur discipline aux arts, particulièrement à la danse et à l'expression dramatique. L'enseignement de la musique serait, de son côté, fréquemment « intégré » à la langue maternelle et à la langue seconde. Toutes ces données demeurent cependant sujettes à caution puisqu'il est impossible de savoir ce que chacun entendait par « intégrer » ou pratiquait comme « intégration ».

Quand, par ailleurs, l'intégration des matières est inspirée par la recherche d'une démarche pédagogique unifiante, quand le souci de vérifier l'atteinte des objectifs des diverses matières en cause est manifeste, le Conseil estime qu'il y a là effort

véritable d'intégration des matières. Même si cette dernière n'est pas parfaitement atteinte du premier coup, sa poursuite n'est-elle pas un pas dans la voie de l'amélioration de l'activité pédagogique ?

Le Conseil est conscient de l'ampleur du changement que l'action interdisciplinaire représente. Il est aussi conscient du danger d'efforts d'intégration ratés, qui ne débouchent pas sur l'atteinte de tous les objectifs fixés. Il croit donc qu'une saine réflexion est nécessaire à tous les paliers du système d'éducation avant que l'on ne modifie en profondeur les façons de faire, les outils ou le cadre organisationnel.

Selon l'auteur de *L'école unique: à quelle conditions*³²?, Louis Legrand, il y a aussi plus d'un type d'action interdisciplinaire, et c'est le rôle et l'attitude de l'enseignant qui la déterminent. Il fait de plus remarquer qu'une action interdisciplinaire est possible tant dans une pédagogie de la démarche imposée que dans une pédagogie de la découverte³³. Louis Legrand conclut que la pédagogie préoccupée d'action interdisciplinaire:

*(...) est assurément difficile. Elle demande de prendre son temps. Elle demande un travail alterné en grand groupe et en petit groupe, donc un taux d'encadrement amélioré. Elle demande des maîtres formés*³⁴.

Le Conseil ne considère pas l'interdisciplinarité ou l'intégration des matières comme la panacée à tous les maux qui affectent les matières dites « secondaires ». Il y voit cependant une voie prometteuse. Car, si les éducateurs multipliaient les actions interdisciplinaires, ce serait non seulement chaque champ du savoir qui pourrait y gagner mais avant tout chaque élève qui arriverait à mieux comprendre les liens qui existent entre tous les apprentissages qu'il réalise.

32. Collection Pédagogies nouvelles, Ed. du Scarabée, Paris, 1981.

33. Voir les pages 181 à 185.

34. *Ibid.*, p. 187.

Le Conseil désire souligner ici que le Conseil pédagogique interdisciplinaire, avec l'appui du ministère de l'Éducation, mène actuellement une recherche visant à « bâtir des activités dans le but de favoriser l'intégration des objectifs des programmes du primaire », et que des conseillers pédagogiques ont déjà entrepris des actions en ce sens. De tels travaux ne peuvent qu'être utiles à ceux qui oeuvrent quotidiennement dans l'école.

III. Recommandations

Reconnaissant qu'il est valable d'examiner le sort réservé à l'enseignement des différentes matières sous l'angle de leur spécificité, le Conseil propose quelques recommandations en ce sens. Toutefois, il a préféré analyser la question sous l'angle de la cohérence de l'enseignement. C'est pourquoi ses principales recommandations sont formulées dans cette perspective.

a) Cohérence de l'enseignement

Le Conseil recommande :

1. Que les commissions scolaires s'assurent que toutes les matières prescrites soient enseignées dans leurs écoles primaires et que les objectifs des divers programmes d'études soient poursuivis dans une perspective d'intégration des matières.
2. Que l'interdisciplinarité ou l'intégration des matières devienne un axe du développement pédagogique des prochaines années, tant pour le ministère de l'Éducation que pour les commissions scolaires.
3. Que le ministère de l'Éducation mette à la disposition des commissions scolaires et des équipes-écoles des documents qui présentent une synthèse intégrée des programmes par cycle ou par niveau; ces documents devront faire ressortir les liens qui unissent les éléments spécifiques à chaque discipline et suggérer des pratiques concrètes d'enseignement interdisciplinaire.

4. Que dans les devis pédagogiques fournis aux maisons d'édition, le ministère de l'Éducation encourage de façon concrète la création d'un matériel didactique varié et flexible, qui tout en respectant ce qui est spécifique à chaque discipline, facilite les actions interdisciplinaires.

5. Que, selon des modalités à déterminer par chacun des milieux, les divers agents d'éducation auxquels seront conviés à s'associer les parents, amorcent des réflexions conduisant à des expérimentations ou à des pratiques concrètes montrant les liens qui unissent l'ensemble des disciplines, de même qu'à des expériences sur le processus d'apprentissage commun aux divers programmes.

6. Que les directeurs d'école identifient et mettent à profit les aptitudes particulières des enseignants afin d'assurer un enseignement de qualité de toutes les matières et qu'ils puissent utiliser à cette fin les enseignants mis en disponibilité.

7. Qu'au moment de l'implantation des nouveaux programmes, les commissions scolaires incitent leurs directeurs d'école et leurs conseillers pédagogiques à exercer une animation pédagogique favorisant une véritable intégration des matières, laquelle garantit aussi la poursuite des objectifs spécifiques de chacune d'elle.

8. Que le ministère de l'Éducation encourage concrètement tous les types de recherche (fondamentale, expérimentale,...) ayant pour objet l'interdisciplinarité dans l'enseignement primaire.

b) Spécificité des matières

Le Conseil recommande :

9. Que le budget de l'école soit connu des enseignants et des parents, et que ces derniers soient associés à la détermination de son utilisation de manière à satisfaire aux besoins de l'enseignement de toutes les matières.

10. Que les enseignants soient instrumentés et soutenus pour une pratique renouvelée d'évaluation des apprentissages des élèves dans toutes les matières qui leur sont confiées.

11. Que, selon la périodicité définie par le régime pédagogique, les parents soient informés des progrès réalisés par leurs(s) enfants(s) dans toutes les matières, conformément à des pratiques renouvelées d'évaluation des apprentissages.
12. Que les commissions scolaires et les directions d'école favorisent des rapports professionnels, individuels ou collectifs, entre enseignants de différentes écoles, de différentes commissions scolaires, ou avec des responsables d'autres organismes à vocation éducative, pour leur permettre d'échanger sur des expériences pédagogiques significatives et de trouver des appuis à leurs projets;
 - qu'aux fins de faciliter le repérage de ces expériences pédagogiques significatives, le ministère de l'Éducation continue la publication de recueils de projets pédagogiques réalisés un peu partout et rende ces recueils accessibles au plus grand nombre possible d'enseignants.
13. Que les commissions scolaires, au moyen d'actions renouvelées et mieux appropriées des directeurs d'école et des conseillers pédagogiques, assurent aux enseignants un soutien concret et adapté au vécu de leur classe dans toutes les matières enseignées.

CONCLUSION

La consultation que nous avons menée a fait clairement ressortir que l'enseignement de plusieurs matières n'est pas assuré partout de façon satisfaisante. Elle a aussi permis de rassembler un certain nombre de raisons pouvant expliquer cette situation: ces raisons tiennent à des déficiences touchant le partage du temps d'enseignement, le matériel pédagogique, les aménagements physiques des écoles, l'évaluation des apprentissages, l'aptitude et l'intérêt des enseignants, le soutien pédagogique, les exigences des parents.

La situation exposée n'est pas exclusive au Québec et les causes d'une telle situation se trouvent ailleurs. Louis Legrand, constatant le même phénomène dans l'enseignement français, écrit:

« Non seulement les horaires officiels s'y prêtent, mais encore la pratique administrative et personnelle conduit à raboter ce que les textes affichent: manque de professeurs en arts plastiques et musicaux, horaires officiels non appliqués en éducation physique, manque de matière d'oeuvre et d'atelier en éducation manuelle et technique, dédoublements de classes insuffisants en considération des activités en salles de travaux pratiques et d'atelier, utilisation abusive par les maîtres des horaires théoriquement affectés aux matières « d'éveil » pour l'étude de la mathématique et de la langue³⁵. »

La majorité des éducateurs croient qu'une solide formation fondamentale s'acquiert avec la maîtrise de la langue maternelle et les mathématiques. C'est pourquoi ils y accordent le plus clair de leur attention. Cela ne doit pas les empêcher pour autant de trouver aussi le temps d'éveiller les élèves à toutes ces disciplines dites « secondaires » concourant elles aussi à la formation intégrale de l'enfant.

Plutôt que d'insister sur l'avènement de changements techniques et sur l'addition de ressources nouvelles, le Conseil a voulu retenir la nécessité d'une action pédagogique intégrée et inviter en quelque sorte les éducateurs à rechercher les moyens qui leur permettent d'assurer l'enseignement des divers programmes dans une perspective interdisciplinaire.

Le Conseil sait bien que cette perspective n'est pas familière à certains. Aussi souhaite-t-il que chez les enseignants, les conseillers pédagogiques, les directeurs d'école, les parents, et les administrateurs scolaires, des réflexions s'engagent sur la pertinence de l'action interdisciplinaire (intégration des matières) comme moyen d'assurer à chaque enfant l'atteinte des objectifs essentiels de tous les programmes d'études.

35. Louis Legrand, *op.cit.*, pp. 104-105.

Annexe I

Liste des organismes dont les représentants ont été rencontrés en consultation sur « le sort des matières prescrites au primaire' »

L'Association des professeurs de sciences du Québec
(APSQ)
présidée par M. Claude Marineau

L'Association des promoteurs de l'avancement de la mathématique à l'élémentaire
(APAME)
présidée par Mme Mariette Gélinas

L'Association québécoise des enseignants spécialistes en arts plastiques
(APESAP)
présidée par Mme Alice Boucher

L'Association québécoise des professeurs de français
(AQQF)
présidée par Mme Irène Belleau

L'Association québécoise des professeurs de morale et de religion
(AQPMR)
présidée par M. Reynald Lavoie

le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec
(CPIQ)
présidée par M. Jacques Robitaille

La Fédération des associations de musiciens éducateurs du Québec
(FAMEQ)
présidée par M. Jean Genest

La Société des professeurs d'économie du Québec
(SPEQ)
présidée par M. Yves Lenoir

La Société des professeurs de géographie du Québec
(SPGQ)
présidée par M. Edmond Pauly

La Société des professeurs d'histoire du Québec
(SPHQ)
présidée par M. Gérard Cachat

La Société pour la promotion de l'enseignement de l'anglais langue seconde au Québec
(SPEAQ)
présidée par Mme Joan Polfuss-Boeckner

1. Ces rencontres ont eu lieu à Montréal les 11 et 12 février 1982.

La Confédération des éducateurs physiques du Québec (C.E.P.Q.), fondée en février 1982, a été invitée à fournir à la Commission un point de vue écrit sur la question au cours du mois d'avril.

Annexe II

Extrait du

Règlement concernant le régime pédagogique du primaire et l'éducation préscolaire¹

Article 42

Toutes les matières énumérées à l'article 43 sont obligatoires et sauf dans les cas prévus aux articles 33 et 46², la commission scolaire ne peut retrancher aucune de ces matières.

La commission scolaire peut répartir différemment le temps prévu à l'article 43, à la condition qu'elle s'assure de la réalisation des objectifs obligatoires et de l'acquisition des contenus notionnels obligatoires compris dans les programmes d'études.

Article 43

La répartition des matières au primaire est la suivante:

Matières	Premier cycle hres/semaine	Second cycle hres/semaine
Langue maternelle (français ou anglais)	7	7
Mathématique	5	4
Ens. moral et		
Ens. religieux	2	2
Éducation physique	2	2
Arts ³	1	1
Histoire, géographie, vie économique et culturelle ⁴	2	2
Sciences de la nature	1	1.5
Français, langue seconde	2	2
Anglais, langue seconde	—	2
Activités manuelles	—	0.5

Les objectifs du programme de formation personnelle et sociale⁵ doivent être poursuivis dans l'ensemble des activités scolaires et assurés par tout le personnel de l'école, selon les modalités établies par la commission scolaire.

Le temps et la place consacrés aux cours de langue et de culture d'origine sont déterminés par la commission scolaire en tenant compte du nombre d'élèves intéressés.

1. Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale du développement pédagogique, 1981, (promulgué dans la Gazette officielle du 15 avril 1981). Rappelons que l'article 42 s'applique depuis le 1^{er} juillet 1981 et que l'article 43 n'entrera en vigueur que le 1^{er} juillet 1986.
2. L'article 33 a trait au rattrapage que doivent faire les élèves en difficulté et l'article 46 à des projets d'innovation pédagogique autorisés qui touchent l'enseignement de l'anglais langue seconde.

3. Qui comprend la musique, les arts plastiques, la danse et l'expression dramatique.
4. Qu'on appelle aussi sciences humaines.
5. Qui doit comprendre les volets éducation sexuelle, éducation à la santé, éducation à la consommation, relations interpersonnelles, éducation à la vie en société.

Annexe III

**Tableau illustrant l'importance en chiffres pondérés¹
des différentes matières d'après diverses catégories de répondants**

Matières	Scores accordés par diverses catégories de répondants ²						TOTAUX
	Enseignants titulaires (36)	Enseignants spécialistes (36)	Parents (36)	Directeurs des serv. de l'ens. (23)	Directeurs d'école (36)	Conseillers pédagogiques (41)	
Langues maternelle	178	181	181	109	173	198	1020
Mathématiques	175	168	180	109	169	189	990
Éducation physique	143	158	145	84	150	151	831
Sciences humaines	125	120	138	89	144	143	759
Langue seconde	107	122	145	77	141	133	725
Éducation santé ³	112	134	126	75	129	148	724
Formation morale	120	104	128	88	130	152	722
Sciences de la nature	108	120	132	85	129	147	721
Enseignement religieux	111	106	123	77	119	132	668
Éducation sexuelle	82	116	106	70	120	139	633
Arts plastiques ⁴	96	119	101	65	106	126	613
Musique ⁴	91	102	114	65	115	116	603
Expression dramatique ⁴	71	87	89	55	88	107	497
Activités manuelles	71	91	101	39	85	97	484
Danse ⁴	55	88	78	45	51	99	416

1. Chaque réponse s'est vu accorder un chiffre entre 5 (absolument essentielle) et 1 (peu ou pas importante) qui, cumulés, donnent un score à chaque matière.

2. Le chiffre entre parenthèses indique le nombre de répondants de chaque catégorie.

3. Pour les seules fins de notre enquête, ces volets du programme de formation personnelle et sociale ont été assimilés à des « matières ».

4. Pour les seules fins de notre enquête, ces volets du programme d'arts ont été assimilés à des « matières ».

Annexe IV

Tableau montrant le temps effectivement indiqué, prescrit, et accordé, en moyenne, à la langue maternelle et aux mathématiques dans les commissions scolaires rejointes par notre enquête

	Indications du nouveau régime pédagogique		Nombre de min./sem. d'enseignement exigées en moyenne par les C.S.		Nombre de min./sem. d'enseignement dispensées en moyenne par les titulaires	
	1 ^{er} cycle	2 ^e cycle	1 ^{er} cycle	2 ^e cycle	1 ^{er} cycle	2 ^e cycle
Langue maternelle	420	420	465	454	517	479
Mathématiques	300	240	361	358	395	378

Annexe V

Tableau montrant le degré de suffisance (+) ou d'insuffisance (-) du matériel didactique relatif aux diverses matières*

Matières	Degré de suffisance	Matières	Degré d'insuffisance
Enseignement religieux	+ 21	Sciences humaines	- 17
Éducation physique	+ 19	Sciences de la nature	- 13
Mathématiques	+ 16	Éducation sexuelle	- 8
Langue maternelle	+ 11	Formation morale	- 5
Arts plastiques	+ 11	Éducation à la santé	- 5
Langue seconde	+ 10	Activités manuelles	- 4
		Expression dramatique	- 4
		Danse	- 3
		Musique	- 2

* Selon les données globales de notre enquête.

MEMBRES DE LA COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

Présidente de la Commission

Christiane BÉRUBÉ-GAGNÉ
Présidente
Association Féminine d'Éducation
et d'Action Sociale
Rimouski

Vice-président de la Commission

Roger DELISLE
Directeur
Services de l'enseignement
C.S. de St-Hyacinthe
St-Hyacinthe

Agathe DUCHESNEAU-BRETON
Enseignante de maternelle
Sainte-Foy

Roger CORMIER
Professeur
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke
Sherbrooke

Jimmy DI GENOVA
Directeur
Troupe folklorique
Les Sortilèges
Montréal

Lise BOISSONNEAULT-HÉBERT
Enseignante titulaire
École St-Luc
C.S. de Jonquière
Jonquière

Graham JACKSON
Directeur
Services éducatifs
C.S. Eastern Québec
Loretteville

Noëlla LABELLE
Commissaire d'école
Association des C.S. de
l'Abitibi-Témiscamingue
Val d'Or

Micheline TRUDEL-LAMARRE
Parent
Montréal

Victor LAVOIE
Directeur
École St-Joseph
Ste-Adèle (Cté Prévost)

Marc LEDUC
Conseiller pédagogique
C.S. Taillon
St-Bruno (Chambly)

Denise LEPITRE
Psychologue
Responsable du service de
consultation et d'animation
C.S. La Jeune Lorette
Québec

Margaret RENAUD
Directrice
École St-Paul
Pointe-Claire

Raymonde SIMARD
Animatrice « Passe-Partout »
C.S. Vallée de la Matapédia
Amqui

Michel GAGNÉ
Coordonnateur de la Commission

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

Président

Claude BENJAMIN

Vice-président

Lucien ROSSAERT

Secrétaire général et directeur
des services aux étudiants à la
Commission scolaire Richelieu
Valley

Mont-Saint-Hilaire

Membres

Lucien BEAUCHAMP
Président du Comité catholique

Jules BÉLANGER
Professeur de français
collège de la Gaspésie
Gaspé

Raymond BERNIER
Gérant des ventes et
de la mise en marché
Samson
Beauport

Christiane BÉRUBÉ
Présidente de l'Association
féminine d'éducation
sociale
Rimouski

Max CHANCY
Professeur de philosophie
collège Édouard-Mo
Montréal

Hélène CHÉNIER
Directrice de l'école
Émile-Nelligan à la
Montréal

Michel CHOKRON
Professeur à L'École des
hautes études commerciales
Montréal

Patricia CROSSLEY
Président du
Comité protestant

Claude DUCHARME
Directeur des Travailleurs-Unis
de l'automobile
Montréal

Joan FITZPATRICK
Conseillère pour les milieux
défavorisés à la Commission des
écoles protestantes du

Rosaire MORIN
Directeur du Conseil
d'expansion économique
Montréal

Jocelyne POIRIER-BOILEAU
Présidente d'un comité
de parents à la
Commission scolaire régionale
de Chambly
Longueuil

Ann ROBINSON
Professeur de droit civil
à l'Université Laval
Île d'Orléans

Claude ROCHON
Secrétaire général de la
Commission scolaire régionale
de

ne SAVOIE
Professeur au Département de
à l'Université du
à Trois-Rivières
Rivières

TRAHAN
Tribunal de la
, district de Montréal

e VÉZINA-PARENT
ite de la Fédération
des populaires
ns du
nt-Laurent
ci

re conjoint
d PARÉ

