

LES ACTES
DES ÉTATS GÉNÉRAUX
SUR LA QUALITÉ
DE L'ÉDUCATION

*objectif
100%*

SYNTHÈSE
DES DISCUSSIONS EN ATELIERS

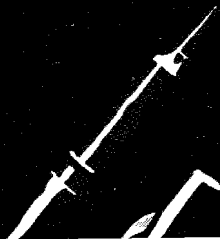
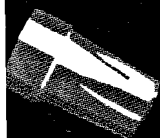


LES ACTES
DES ÉTATS GÉNÉRAUX
SUR LA QUALITÉ
DE L'ÉDUCATION

*objectif
100%*



SYNTHÈSE
DES DISCUSSIONS EN ATELIERS



370.11
'097/4

E83

1986

QL

Dépot légal — 3^e trimestre 1986
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada
2-9800618-5-9

La reproduction des textes est autorisée
à la condition d'en indiquer la source

**NDLR — La forme masculine utilisée dans ce document désigne, lorsqu'il y
a lieu, aussi bien les femmes que les hommes.**

PRÉSENTATION

Depuis septembre 1985, c'est par milliers que des Québécoises et des Québécois se sont impliqués dans une vaste réflexion collective en vue d'améliorer la qualité de l'éducation dans le système public d'enseignement.

Cette démarche, sous la responsabilité conjointe des principaux organismes d'éducation, a atteint son point culminant du 2 au 5 avril 1986, alors que les États généraux sur la qualité de l'éducation ont réuni à Montréal près de 6 000 intervenants. Leur objectif: rechercher ensemble des moyens pour rendre les services éducatifs et l'encadrement des élèves, au primaire et au secondaire, plus conformes aux besoins et aux attentes de la société québécoise.

De plus, tous souhaitent que par cet événement unique on puisse développer une habitude à la concertation chez les divers agents d'éducation.

Dans leurs échanges, les participants ont pu s'inspirer des nombreuses réflexions recueillies dans le cadre de la phase régionale des États généraux. Cette étape préparatoire et essentielle a permis non seulement la participation d'un plus grand nombre de Québécois aux discussions sur l'avenir de l'école publique mais aussi de faire ressortir les constantes et les particularités des différents milieux de la Province, comme on a pu le constater dans les synthèses des activités régionales. La participation à ces activités, colloques, journées de réflexion et autres est évaluée à 3 500 personnes environ.

Par ailleurs, on a pu comparer les perceptions de la population du Québec à l'égard de l'enseignement, au moyen d'un sondage d'opinion publique effectué à l'automne 1985 et dont les résultats ont été rendus publics en janvier 1986.

Les Actes: un outil de première main

Le document qui suit constitue un instrument supplémentaire pour poursuivre la réflexion dans les milieux en vue d'atteindre l'objectif de 100% dans la qualité de l'éducation au Québec.

On a tenté de cerner l'essentiel des propos qui ont été échangés dans le cadre des États généraux du 2 au 5 avril 1986.

Ce ne fut pas une mince tâche puisqu'il s'agissait d'ordonner, de manière cohérente, le contenu des rapports de 201 ateliers, soit près de 1 000 pages de textes dans les quelque 250 pages qui suivent.

Tous les propos n'ont pu être rapportés comme tels. Toutefois, on a pris soin de refléter toutes les positions exprimées, même celles partagées par des minorités. C'est ce qui explique aussi les divergences et les contradictions que l'on pourrait retrouver dans le présent document.

Les Actes des États généraux constituent, néanmoins, un instrument de première main pour tous ceux et celles qui désirent s'engager dans des actions concrètes et poursuivre la concertation sur les sujets qui n'ont pu être abordés que de façon superficielle.

Pour leur part, tous les organismes membres du Comité des États généraux ont manifesté leur volonté d'assurer un suivi à un tel événement.

Au nom du Comité des États généraux sur la qualité de l'éducation

Gabriel Légaré, président

TABLE DES MATIÈRES

NOTES MÉTHODOLOGIQUES	11
LES ORIENTATIONS GÉNÉRALES	15
Présentation	15
1. La polyvalence dans la formation de base	16
2. École et pluralisme	23
3. L'école: un fourre-tout?	28
4. Définition d'une formation de qualité	33
5. Quels types d'apprentissage faut-il privilégier?	38
6. L'encadrement et le suivi de l'élève	42
7. L'école et les valeurs	52
8. Qu'attendent les jeunes de l'école?	57
9. La formation des maîtres	62
10. L'égalité des chances	68
11. Le financement des services éducatifs	75
12. L'avenir de l'école anglaise au Québec	78
LA FORMATION GÉNÉRALE	85
Présentation	85
13. La maîtrise de la langue maternelle	86
14. Enseignants spécialistes: pour ou contre?	91
15. Le soutien aux enseignants: le rôle des personnes-ressources	96
16. Supervision pédagogique et qualité de l'éducation	99
17. L'implantation des programmes: de la théorie à la pratique ...	105
18. Les nouvelles technologies: un luxe?	110
19. Les programmes d'immersion en français	115
LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES JEUNES ...	117
Présentation	117
20. La formation professionnelle des jeunes: s'en préoccupe-t-on?	118
21. L'intégration de la formation professionnelle des jeunes et des adultes	123
22. Le soutien à la formation professionnelle des jeunes	126
23. L'orientation des filles vers des métiers non traditionnels	129
24. La formation professionnelle en industrie: une voie d'avenir? .	132
25. Pour ou contre une carte nationale des options professionnelles?	134
26. La mise à jour des nouveaux programmes: à qui la responsabilité?	137

27. Recyclage et perfectionnement des enseignants en formation professionnelle	139
28. Le financement de la formation professionnelle	143
LES SERVICES COMPLÉMENTAIRES AUX ÉLÈVES.	145
Présentation	145
29. Les services complémentaires aux élèves: une dimension essentielle de l'éducation?	146
30. Les services complémentaires aux élèves concernent-ils toutes les personnes?	151
31. Les attentes des jeunes face aux services complémentaires. .	154
32. La collaboration des familles et des bénévoles.	157
33. Les services complémentaires aux élèves: droits et devoirs des commissions scolaires.	160
34. Le financement des services complémentaires aux élèves ...	164
L'ADAPTATION SCOLAIRE	167
Présentation	167
35. Un enfant, un besoin, une réponse: un principe?	168
36. L'intégration des élèves en difficulté: conditions de réalisation	171
37. Les classes et les écoles spéciales: une nécessité?	176
38. Rôles du MEQ, du MSSS et des commissions scolaires.	178
39. Personnels, directions d'écoles et parents: des partenaires pour l'intégration.	182
40. Droits et devoirs des commissions scolaires et des familles: lois et règlements.	185
41. Prévenir et corriger la mésadaptation	188
42. Une formation adéquate pour les personnels en adaptation scolaire.	193
43. Les jeunes doués ou talentueux dans les écoles	196
44. Quel type de financement pour de meilleurs services?	201
L'ÉDUCATION DES ADULTES	205
Présentation	205
45. Le droit des adultes à l'éducation: une réalité?	206
46. Devrait-il y avoir des services minima pour les adultes?	211
47. La formation professionnelle des adultes doit-elle être axée sur les besoins du marché du travail?	215
48. L'intégration des jeunes et des adultes est-elle possible et souhaitable?	219
49. Pour un service d'éducation des adultes dans chaque commission scolaire?	223
50. Les responsabilités de l'adulte dans sa formation	224
51. Doit-il y avoir un maître d'oeuvre en éducation des adultes? ..	230

52. Le financement de l'éducation des adultes	233
REGARDS SUR L'ENSEMBLE	237

NOTES MÉTHODOLOGIQUES

1. Synthèses, résumés et mises en ordre

La raison d'être du présent travail, c'est d'abord de fondre dans un seul texte les propos qui, sur un même sujet ou **thème** et à partir de questions identiques (reproduites dans un encadré placé ci-après), originent de divers groupes ou **ateliers**⁽¹⁾. Ce document contient donc, en tout premier lieu et essentiellement, les **52 synthèses** auxquelles a donné lieu la discussion, dans 201 ateliers (165 en français et 36 en anglais), de 53 thèmes différents⁽²⁾. Les matériaux utilisés pour la rédaction de ces synthèses ont été les comptes rendus dactylographiés des ateliers, et uniquement ces comptes rendus.

Ces synthèses sont **des résumés**, et ce d'une double manière: d'une part, elles réunissent les propos similaires qui ont été tenus dans plus d'un atelier ou à plus d'une reprise à l'intérieur d'un même atelier⁽³⁾ et, de l'autre, elles abrègent certains propos quasi identiques qui reviennent au cours de la discussion de plus d'un thème et qui ont déjà fait l'objet au moins une fois d'un développement précis. Les propos qui n'ont été retenus d'aucune façon, à cause de leur non-pertinence ou pour toute autre raison, sont très peu nombreux. Quelques statistiques ou faits manifestement erronés ont cependant été rectifiés ou laissés de côté. En cas de doute ou lorsqu'il pouvait s'agir d'une interprétation particulière d'un événement ou d'une situation, le compte rendu du secrétaire a été respecté. Ces synthèses-résumés essaient donc, dans toute la mesure du possible⁽⁴⁾, d'exploiter complètement l'ensemble des matériaux disponibles dans les comptes rendus.

(1) Le nombre d'ateliers qui ont discuté d'un même thème est toujours indiqué en note au bas de la première page de la synthèse portant sur ce thème ou, dans quelques cas, dans les premières lignes du texte de cette page.

(2) Deux thèmes, la supervision pédagogique et l'évaluation du personnel, n'ont donné lieu qu'à une seule synthèse. Des 53 thèmes, 14 ont été discutés séparément dans des ateliers francophones et anglophones, 2 dans des ateliers anglophones seulement et 37 dans des ateliers francophones seulement. Les deux thèmes qui n'ont été discutés que dans des ateliers tenus en anglais sont **L'avenir de l'école anglaise au Québec** et **Les programmes d'immersion en français**.

(3) De telles répétitions, à l'intérieur d'un même atelier, sont fréquentes, soit parce que les questions posées elles-mêmes incitaient à procéder ainsi (pour décider, par exemple, de priorités), comme on peut s'en rendre compte en consultant ces questions, soit pour quelque autre raison (idée ou fait jugés particulièrement importants, propos rapportés par le secrétaire à la queue leu leu, etc.).

(4) La plupart des comptes rendus sont peu explicites, même quand il s'agit de problèmes très sérieux ou de propositions susceptibles d'avoir, de toute évidence, des répercussions majeures sur tout un secteur du système d'enseignement, voire sur la totalité de ce système, et les termes utilisés sont assez souvent approximatifs. En conséquence, le sens et, a fortiori, la portée de maints propos ne sont pas toujours faciles à établir avec certitude.

LES QUESTIONS DE BASE PRÉVUES DANS TOUS LES ATELIERS

1. BILAN

- 1.1 Comme bilan critique des orientations de la réforme des années soixante, que considérez-vous comme **des orientations à conserver**?
- 1.2 Comme bilan critique de la réforme des années soixante sur ce sujet, que considérez-vous comme **des problèmes non résolus ou des orientations à modifier**?

2. PROSPECTIVE

- 2.1 Comme éléments de prospective, que suggérez-vous comme **orientations pour l'avenir** sur ce sujet?
- 2.2 Quels sont les principaux **problèmes que vous anticipez** à ce sujet?
- 2.3 À quoi devrait-on s'attaquer **en priorité**?

3. ÉLÉMENTS NE POUVANT ÊTRE CLASSÉS DANS LES RUBRIQUES PRÉCÉDENTES.

Ces synthèses sont aussi des ensembles structurés, **des mises en ordre**; elles regroupent, elles fusionnent, mais elles ordonnent aussi. Elles ne se présentent pas comme une compilation matérielle ou technique, si soignée soit-elle, mais bien comme une oeuvre proprement intellectuelle, toute modeste certes, mais néanmoins réelle. En effet, un effort a été fait dans les textes qui ont été produits pour **se rapprocher, autant que possible, du sens et de la portée que, selon toute probabilité, les propos notés avaient au moment où ils ont été prononcés dans les ateliers.**

2. Un même plan de base et, dans ce cadre, une adaptation selon les thèmes

Pour chaque synthèse, le plan de base est le même; il s'inspire très sensiblement de celui qui a présidé à la répartition des questions suggérées aux participants. Une première partie s'intitule «Bilan» et une seconde «Propositions». À l'intérieur de ce cadre, l'organisation du texte et, en conséquence, s'il y a lieu, les titres et les sous-titres varient d'après ce qui paraît le plus opportun à la lumière du contenu de l'ensemble des comptes rendus se rapportant à un même thème. La principale raison qui a conduit à cette façon de procéder plutôt qu'à un regroupement selon les questions de base est le fait que, selon toute apparence, la plupart des ateliers n'ont considéré les questions prévues que comme un cadre de discussion très général, certains

d'entre eux indiquant d'ailleurs clairement qu'elles n'étaient pas pertinentes dans leur cas ou qu'elles ne leur plaisaient pas.

Le **bilan** constitue, en un sens, un état de la question. Ainsi, dans les cas limites les plus favorables, ce bilan mentionne, dans un premier temps, quelques orientations reconnues que les participants jugent en termes plutôt positifs et, dans un deuxième temps, un certain nombre de problèmes, d'interrogations et de situations perçues comme négatives.

Quant aux **propositions**, elles sont de nature fort variée. En gros, elles appartiennent à trois types. Celles du premier type, souvent peu nombreuses, se rattachent directement au thème tel qu'énoncé; il s'agit de propositions que l'on peut qualifier de **spécifiques**. Celles qui appartiennent au second type, particulièrement abondantes, peuvent être qualifiées de **générales**⁽⁵⁾; il est possible de leur trouver un lien avec le thème, assez fort même dans certains cas, mais seulement si on accepte de considérer la question en cause dans une large perspective, avec le réseau de causes, de conséquences et d'interactions qui la conditionnent ou qui, à moyen ou à long terme, sont susceptibles d'en modifier les données. Enfin, les propositions du dernier type sont, dans la mesure où il s'avère possible d'en saisir correctement la portée, tout simplement **hors thème**, sinon hors de propos. Si elles ont été quand même retenues dans les synthèses, c'est parce que de nombreux participants ne les avaient pas, pour autant, jugées mal à propos. . .

3. Deux préoccupations majeures

Concernant les contenus comme tels des comptes rendus, deux questions nous ont sans cesse accompagné durant la réalisation de ce travail. On peut les formuler ainsi:

- Quelle est, dans cet atelier (ou: dans ce groupe d'ateliers), l'importance de l'adhésion à tel ou tel propos?
- Quelle est, compte tenu du contexte, l'importance relative (ou le «poids») de ce propos à l'intérieur de chaque atelier?

En relation avec la première question, **l'importance de l'adhésion**, un bon nombre de comptes rendus contenaient une précieuse indication. En effet, on avait invité le secrétaire de chaque atelier à inscrire, autant que possible, dans une colonne réservée à cette fin, si le point de vue, le problème ou la proposition soumis aux participants de l'atelier était «largement» (L), «moyennement» (M) ou «faiblement» (F) partagé ou assumé par eux. Dans les cas, tout de même assez fréquents, où les comptes rendus ne contenaient pas de telles indications, nous avons utilisé, au mieux, à l'intérieur de chaque compte rendu, toute note, tout indice, toute répétition ou redondance, en pre-

(5) En prenant connaissance de certaines propositions, le lecteur ressentira sans doute la frustration qui a été la nôtre à plusieurs reprises au cours de ce travail. Que veut-on dire au juste, se demandera-t-il? Ou: comment cela pourrait-il fonctionner? Nous prions le lecteur de croire que ce n'est pas nous qui avons introduit ces éléments de suspense, typiques de maintes propositions.

nant en compte l'ensemble des propos consignés par le secrétaire.

Quant à l'**importance relative** des divers propos d'un même atelier, c'est essentiellement par une lecture répétée de ces propos **considérés comme un tout**, à partir de divers points de vue, qu'il s'est avéré possible de s'en faire une idée. Une telle approche ouvre diverses possibilités. Ainsi, la relation plus ou moins explicite établie par l'atelier lui-même avec l'intitulé du thème, la longueur et la structure des développements, les répétitions, la force des termes employés sont autant d'éléments internes au texte dont il était possible de tirer partie. Par ailleurs, la lecture des notes introductives aux ateliers insérées dans le cahier de présentation des thèmes était aussi de nature à éclairer le rédacteur sur l'un ou l'autre point. Enfin, la connaissance que ce rédacteur avait du système scolaire et des milieux de l'enseignement pouvait, en maintes occasions, se révéler un atout précieux.

Le résultat obtenu est, aussi bien pour l'importance de l'adhésion que pour le poids des propos, évidemment indicatif; il ne donne pas une mesure exacte, mais il établit assez clairement et assez fermement, selon nous, **dans quelle direction vont les choses**; à l'intérieur de cette direction, ce résultat comporte même une certaine précision. Un effort considérable a été fait pour utiliser, dans chaque situation, les termes appropriés et, par l'emploi d'adverbes, de qualificatifs ou d'autres mots, pour apporter les nuances qui paraissaient s'imposer. Par ailleurs, si nous ignorions combien de personnes avaient participé à tel ou tel atelier, nous pouvions, par contre, dans de nombreux cas, savoir combien d'ateliers partageaient un même point de vue ou s'accordaient sur une même proposition; en conséquence, lorsque possible, nous avons fourni ces renseignements dans le texte des synthèses.

Il importe d'éviter toute équivoque par une dernière précision: **le fait qu'un propos soit rapporté dans une synthèse ne présume d'aucune manière**, ni directement, ni indirectement, **qu'il soit juste, pertinent ou vrai**. Aucun passage ne doit être interprété comme signifiant un jugement de notre part à ce sujet. Nous avons seulement essayé de donner à chaque idée, à chaque opinion, à chaque proposition le maximum de clarté et de précision.

4. Présentation et conclusion

Les 53 thèmes déjà évoqués se répartissent à l'intérieur de six aspects ou composantes du système scolaire: les orientations générales, la formation générale, la formation professionnelle des jeunes, les services complémentaires aux élèves, l'adaptation scolaire et l'éducation des adultes. Une brève présentation introduit le groupe de thèmes relié à chacun de ces aspects ou composantes. Une vue d'ensemble des principaux éléments qui ressortent est proposée à la fin.

LES ORIENTATIONS GÉNÉRALES

PRÉSENTATION

Les orientations générales du système scolaire ont été l'objet de discussions en ateliers à partir de **12 thèmes**, dont quatre ont donné lieu à des ateliers distincts en français et en anglais⁽¹⁾ et un (L'avenir de l'école anglaise au Québec) à des ateliers tenus en anglais seulement. Au total, cet aspect de la réalité scolaire a été discuté dans 97 ateliers (80 en français et 17 en anglais).

Quatre de ces thèmes sont largement centrés sur l'activité ou la vie interne de l'école; ils portent respectivement sur la **polyvalence**, considérée en tant que régime d'options et regroupement des secteurs général et professionnel, sur les **types d'apprentissage à privilégier**, ce qui, on le verra, a fourni aux participants l'occasion de reprendre la plupart des grandes interrogations qui hantent actuellement les agents du système scolaire, sur l'**encadrement et le suivi de l'élève** et, plus globalement, sur la **définition d'une formation de qualité**. En pleine continuité avec ces thèmes, deux autres s'intéressent aux acteurs principaux de l'école, soit aux élèves eux-mêmes (**Qu'attendent les jeunes de l'école?**) et aux enseignants (**La formation des maîtres**). Passant à un autre registre, quatre thèmes illustrent jusqu'à quel point et de quelle manière l'école est une composante de l'ensemble de la société; ces thèmes s'intitulent respectivement **École et pluralisme**, **L'école: un fourre-tout?**, **L'école et les valeurs** et **L'égalité des chances**. Un dernier thème coiffe le tout: **Le financement des services éducatifs**.

(1) Ces quatre thèmes sont: **L'école: un fourre-tout?**, **L'encadrement et le suivi de l'élève**, **L'école et les valeurs** et **L'égalité des chances**.

LA POLYVALENCE DANS LA FORMATION DE BASE⁽¹⁾

1. BILAN

1.1 Acquis majeurs

- a) La polyvalence, au moins en tant que régime d'options, se présente comme une **réalisation majeure dans le processus de démocratisation** de l'enseignement amorcé au Québec depuis vingt ans. Elle est également considérée, aussi unanimement, comme une large voie **d'accès à une formation de base** complète et un important mécanisme **d'adaptation aux besoins et aux rythmes variés** des élèves.

On lui reconnaît aussi un **caractère éducatif exceptionnel** en ce qu'elle oblige continuellement à faire et à vivre des choix personnels.

La polyvalence a encore à son crédit l'allongement de la période de scolarisation pour un grand nombre, l'amélioration sensible de la formation secondaire offerte en milieu rural et le bel éventail de chemins qu'elle offre aux finissants.

Pour tout dire, la polyvalence apparaît aujourd'hui comme une **structure et un procédé scolaires nécessaires** au développement culturel des jeunes générations à l'intérieur du pays. Quant à la satisfaction plus précise que l'on manifeste à son sujet, elle porte aussi bien sur ce en quoi elle consiste **comme politique** que sur **l'encadrement général** qu'elle offre et sur un certain nombre de **ses réalisations**.

- b) En tant que regroupement des secteurs général et professionnel, la polyvalence n'est ici louée spécifiquement que par rapport à ce deuxième secteur. On sent le besoin de souligner que ce secteur professionnel s'avère **une réalité essentielle au double plan culturel et technologique**, et que **les élèves** de ce secteur ont, de fait, montré qu'ils **possèdent des qualités propres** et la capacité de parvenir à un développement remarquable.

1.2 Quelques déviations

En comparant la situation actuelle aux ambitions des années 1960, on en vient cependant, de maintes façons, à pointer du doigt diverses déviations et, tout particulièrement, les suivantes.

La première concerne, de l'avis général, les **performances atteintes jusqu'ici**. D'abord une certaine ségrégation, car le secondaire actuel ne permet qu'à peine à la moitié de ceux qui le fréquentent d'accéder au collégial, alors que ses services rejoignent l'ensemble ou, du moins, la très grande majorité des jeunes. Ensuite, le système actuel ne permet pas une maîtrise minimale des connaissances et habiletés de base (lecture, écriture, calcul, expression) en raison, entre autres,

(1) Ce thème a été discuté dans huit ateliers tenus en français.

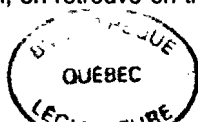
de l'indétermination et de l'imprécision des programmes, du non-respect de la «hiérarchie» obligatoire des séquences d'apprentissage, d'un grand laxisme, de la surcharge des programmes, d'une insistance exagérée sur l'objectif «rendre heureux» plutôt que sur celui — essentiel — de «transmettre le savoir». Enfin, le tronc commun de connaissances, normalement préalable à tout engagement dans la spécialisation, est largement insuffisant.

Une deuxième déviation correspond assez, suivant un grand nombre, à une **dévalorisation multiforme, théorique et pratique, du secteur professionnel**. Plusieurs arguments sont avancés à ce sujet:

- a) L'un des grands objectifs du rapport Parent, à savoir la cohabitation harmonieuse des secteurs général et professionnel dans la revalorisation, sur tous les plans, des élèves de celui-ci, «n'a jamais été atteint»; dans ce domaine, la polyvalence n'a pas réussi à trouver un équilibre satisfaisant. Cela est attribuable, entre autres, au désintéressement des dirigeants pour ce secteur, à l'orientation systématique des bons élèves vers le secteur général et à la considération, assez répandue, du secteur professionnel comme un exutoire pour les élèves faibles ou en difficulté de comportement.
- b) La polyvalence, selon un bon nombre, reproduit le «système à filières», avec un secteur général ouvert et un secteur professionnel terminal. En outre, le «glissement vers des contenus académiques de plus en plus allégés» a défavorisé et distancé encore davantage le secteur professionnel. Finalement, ce que produit celui-ci, le plus souvent, ce sont «des illettrés techniques».
- c) Les polyvalentes devaient permettre de regrouper un large pourcentage d'élèves au secteur professionnel: on a même parlé de 70%. De fait, actuellement, cette proportion est très sensiblement inférieure.
- d) De même, la soi-disant adaptation des cours de formation générale ou de base pour le secteur professionnel est sérieusement mise en doute par une bonne moitié des ateliers. Aussi, les programmes de ce secteur, dans l'ensemble, sont désuets; ce secteur est visiblement «mal chaussé» et, en conséquence, mal adapté au marché du travail. De surcroît, les conseillers d'orientation ne se gênent pas pour le dénigrer. Quant au «professionnel court», c'est un plus grand point d'interrogation encore.
- e) C'est assez dire que le secteur professionnel constitue un problème de fond et interroge fortement le système sur les trois grandes questions de la «formation de la personne», de la «définition de l'intelligence» et de la «définition de la culture».

Une troisième déviation prend la forme d'une **continuation de la reproduction sociale**. Ici aussi, les avis sont assez fortement étayés, dans un atelier ou l'autre, et renvoient à un certain nombre de faits ou d'évidences:

- a) L'enseignement secondaire ne fait que calquer «la division sociale des savoirs»; dans le secteur professionnel, on retrouve en très



grande proportion des jeunes issus des milieux socio-économiques faibles.

- b) Aussi, pour certains, le système paraît-il avoir rempli surtout la fonction de «sélection» (plutôt que celles «de diagnostic, de compensation et de correction»), en raison de l'irréversibilité pratique des voies dans lesquelles il a amené un grand nombre à s'engager.
- c) De fait, les élèves des secteurs défavorisés (professionnel court, inadaptation scolaire, rythme allégé, etc.) ont en commun les mêmes caractéristiques sociales.
- d) Chez «la majorité des élèves provenant de milieux économiquement faibles», la polyvalence ne contribue qu'à affermir leur sentiment d'échec scolaire.
- e) Enfin, la question se pose de savoir si ne se trouve pas actuellement ainsi perpétuée cette idée que la société demande à l'école deux catégories de citoyens: les intellectuels et les manuels, et rejetée cette autre idée que quelqu'un puisse être l'un et l'autre.

1.3 Modalités d'application de la polyvalence

Un large consensus s'établit autour d'un certain nombre de **situations à corriger ou de modalités concrètes à revoir**, dont notamment:

- l'âge auquel on impose à des jeunes des choix souvent décisifs;
- la place réservée aux matières de base dans l'horaire de l'élève;
- l'abandon du choix des options aux seuls goûts ponctuels et aléatoires des élèves, dans un comportement de «facilité» qui apparaît comme «un vice fondamental des polyvalentes»;
- la réduction pratique de la polyvalence à une addition hétéroclite de toutes sortes de cours, sans plus, ou, au mieux, l'isolement des diverses matières et leur manque d'intégration dans un tout;
- le facile délaissement du «développement intellectuel» et de ses exigences pour des préoccupations et des connaissances secondaires qui pourraient avantageusement être laissées à d'autres agents;
- la maîtrise très problématique que les élèves francophones ont actuellement de leur langue maternelle;
- l'instauration de cours obligatoires sans obligation parallèle de les réussir;
- le hiatus entre, d'une part, la formation donnée et, de l'autre, l'évolution de la technologie et les besoins de l'industrie;
- la fabrication de grilles de cours à toutes fins pratiques incompatibles avec les éventuelles exigences du cégep;
- la disproportion entre les investissements, de toute nature, consentis aux différents groupes d'élèves: les doués, la masse, les faibles;
- enfin, le climat d'accueil comme tel de la polyvalente, de même que, quoique ce point soit peut-être moins fortement souligné, la

trop grande condescendance de l'école par rapport à l'excessive demande de suppléance que lui adresse la société et, surtout, la famille.

2. PROPOSITIONS

2.1 Formation de base

Ce qui est préconisé par rapport à cette formation émane clairement de **divers avis impératifs**:

- maintenir cette formation générale, mais l'améliorer;
- la prolonger jusqu'en 5^e secondaire car, pour plusieurs jeunes, c'est là un point terminal;
- assurer d'abord la possession des habiletés fondamentales, quelle que soit la matière en cause;
- revaloriser cette formation, spécialement en français, langue maternelle, et en mathématiques, notamment en «étouffant le contenu»;
- effectuer les corrections qui s'imposent au niveau du primaire, où cette formation est largement déficiente;
- «hausser les exigences»;
- tenir compte de l'évolution continue de la société et, spécialement, du marché du travail, élargir cette formation «jusqu'au développement des habiletés manuelles» et en faire l'objet d'une attention toute particulière au secteur professionnel.

En somme, cette formation de base requiert surtout **trois ajustements**: une construction vraiment «solide», une transformation qui la rende «identique» et «uniforme» pour tous (en n'étant plus faite «à rabais» au secteur professionnel) et une articulation cohérente et efficace entre ses deux étapes primaire et secondaire.

2.2 Cohabitation des secteurs général et professionnel

À ce sujet s'expriment, à peu près également, trois positions, trois visions des choses.

Dans le premier cas, on maintient **que le secteur professionnel doit demeurer au secondaire**. On pose cependant à cela une condition expresse et d'importance: c'est qu'il donne dorénavant lieu à une bonne formation générale et devienne, lui aussi, une option noble, soit tout le contraire d'un «déversoir». C'est dans cette optique que l'on préconise une formation de base renforcée pour les élèves de ce secteur, un support financier spécial au besoin et une collaboration positive avec le milieu industriel.

La seconde position amène à considérer le secteur professionnel comme **une entité bien particulière**. Aussi, un traitement spécial y est-il envisagé pour ces élèves: un enseignement axé sur leurs besoins propres, des options qui s'ajustent aussi à ces besoins, des programmes établis conjointement avec le monde du travail et, éventuellement, une année supplémentaire pour colmater.

Un troisième groupe opte résolument pour «**sortir**» le **secteur professionnel des polyvalentes**, soit en retournant aux écoles techniques et en corrigeant ainsi leur intégration jugée néfaste, soit en instituant un nouveau régime, mitoyen entre les écoles d'antan et ce qui existe aujourd'hui et, de toute manière, en prenant bien soin qu'il n'y ait plus de professionnel court.

2.3 La polyvalence comme telle

Quoique acceptée en principe, la polyvalence comme telle n'en est pas moins **indirectement mise en cause** à travers toute une série de directives que lui adresse la majorité ou, du moins, une bonne part des personnes qui se sont exprimées sur le sujet. On se trouve ainsi en face d'**une douzaine de préoccupations**; que l'on peut regrouper de la manière suivante.

Il y a d'abord l'importance, égale ou non, à reconnaître judicieusement aux différentes matières. Ce sera l'occasion d'élaguer en fonction d'objectifs et de finalités bien perçus.

On questionne aussi l'application intégrale de la polyvalence, sans distinction et sans réserve, partout et pour tous; en somme une polyvalence mécanique et aveugle.

C'est précisément une telle conception de la polyvalence qui produit actuellement un «nivellement» dangereux, en ignorant visiblement le potentiel d'un grand nombre de jeunes, en rejetant tout ce qui ne s'ajuste pas parfaitement à ses moules.

En délaissant un peu ce statisme et cette rigidité au profit d'une certaine plasticité de bon escient, la polyvalence rapprocherait au moins un peu le discours officiel, qui fait grand état des aptitudes et du potentiel personnels, de la réalité, où l'on ne jure que par de stricts «résultats scolaires». En somme, à l'intérieur d'un certain corridor nécessaire, certains aimeraient voir ce qui pourrait être souhaitable, possible, etc. Chose certaine, en tout cas, c'est que les moins doués subissent présentement à peu près le même sort qu'il y a vingt ans.

Quant au «produit» de la polyvalence, il est l'objet surtout de trois considérations corollaires. La première est qu'il est mis en question par une partie de la population qui, par exemple, préfère l'école privée. C'est donc qu'effectivement la polyvalence ne répond pas — ou ne paraît pas répondre — aux exigences qu'elle doit rencontrer, dont, notamment, le développement d'attitudes de vie chez l'élève, spécialement aux plans de l'effort et de l'adaptation (de plus en plus impérieux de nos jours). Ce «produit», souligne-t-on en deuxième lieu, pourra être sensiblement amélioré par un retour à une évaluation rigoureuse des apprentissages (et même des éducateurs) et à beaucoup de rigueur et d'exigences au plan de la certification; on suggère aussi une organisation semestrielle de l'enseignement. Enfin, cela devrait s'accompagner d'une claire définition d'objectifs et de leur visible poursuite efficace. Ces objectifs seront de trois ordres: la compétence intellectuelle d'abord, ensuite l'inculcation de valeurs morales, puis la préparation plus ou moins immédiate à un travail futur.

Dans la même veine, et par un bon nombre également, sont avancées **trois propositions**:

- qu'il y ait possibilité de choix entre plusieurs écoles (plus ou moins spécialisées?), de telle sorte que la polyvalence (intégrale) se trouve limitée au profit d'une meilleure formation de base;
- que la polyvalence s'affranchisse de la dichotomie qui est largement à la source de son échec relatif, à savoir son articulation «en termes exclusifs de préparation aux études supérieures» et de préparation «au marché du travail»;
- que la polyvalence se réduise ou même «se ferme», entre autres en diminuant et en rationalisant quelque chose qui paraît présentement assez anarchique, soit les nombreux changements de cours que les élèves doivent subir d'une année à l'autre, la fréquence avec laquelle ces mêmes élèves doivent entrer en relation avec des enseignants différents et les interventions que des tiers effectuent entre le maître et l'élève.

Un peu en guise de conclusion-synthèse à tous ces avancés, plusieurs ont posé que la polyvalence doit certes offrir de grandes disponibilités mais à l'intérieur des limites qu'imposent naturellement un **nécessaire contrôle** et une **non moins nécessaire cohérence**. Les lacunes actuelles à ce sujet tiennent surtout à une «mission» insuffisamment définie et à des «balises» également très imprécises.

2.4 «Généraliste» et «spécialiste»

Pour les élèves, il a été posé plus haut que la spécialisation ne doit pas être prématurée. Aussi, ces termes s'entendent-ils ici **pour les enseignants** et renvoient au dilemme qu'ils posent pour eux.

Au regard d'un certain nombre, le problème est simple: qui dit compétence dit spécialisation. Pour les autres, la question paraît plus complexe et les prises de position s'étalent en nuances et en précautions. De fait, on se montre surtout sensible à deux réalités. La première prend la forme d'une question qui paraît bien demeurer entière: après que l'on ait obligé les enseignants à se spécialiser presque à tout prix, **faut-il maintenant qu'ils redeviennent des généralistes?** Si oui, et c'est la seconde réalité, il importe que les programmes de formation des maîtres soient rapidement ajustés en conséquence, mais surtout que cette métamorphose ne soit aucunement imposée et ne vienne que comme un fruit mûr, c'est-à-dire à la suite de réflexions et de prises de conscience objectives.

En corollaire à cela, quelques-uns tiennent à préciser que, si on doit maintenir des spécialistes, ce soit seulement dans la mesure où ils seront quand même «suffisamment universels» et pourvus d'une bonne «culture générale». Il ne faudrait pas non plus que cette recherche de polyvalence soit le fait d'un simple opportunisme ou d'une fuite en avant, en raison d'un surplus de personnel ou pour d'autres motifs semblables.

2.5 «Personnalisation» et «collectivisation»

Un autre dilemme, proprement pédagogique celui-là, a fait rebondir ici deux courants: la prédominance pratique **de l'élève** ou celle **du système** dans l'aménagement et le déroulement du processus d'enseignement ou, plus largement, de scolarisation. De fait, ce sont apparemment des **tenants de la «personnalisation» qui se sont fait entendre surtout**. Ils préconisent que la polyvalence tienne bien compte «des besoins des élèves et des milieux» et qu'elle «respecte le plus possible leur rythme d'apprentissage». Ils prônent aussi que toutes les orientations soient axées sur l'individu plutôt que de relever d'impératifs ou de planifications du «système». Bien plus, ce dernier doit, de plus en plus, s'adapter lui-même à l'étudiant: «Le centre de toutes les analyses doit être les besoins de l'enfant . . . tels qu'il les ressent».

2.6 Propositions et commentaires divers

D'autres propositions ou simples commentaires généraux sont plutôt isolés en ce sens qu'un seul groupe s'y est en général attardé, quoique presque toujours majoritairement. Ils touchent surtout au problème de la **conciliation entre les matières de base et la formation technologique**, au **rôle social de l'école**, à la **finalité de l'enseignement**, à l'**implication des enseignants**, à la **«fabrication» de leurs «outils»**, à l'**école privée**, à la **recherche en éducation** et aux **relations entre le secondaire et le collégial**. Nous en retenons l'idée principale dans chaque cas:

- a) Dans la formation, il faut effectivement reconnaître pour tous une importance égale au culturel et au technologique.
- b) L'école devrait se reprendre en main, fixer elle-même ses balises et obliger ses partenaires sociaux à s'en tenir à cela.
- c) Il est heureux que la pédagogie soit marquée au coin de l'écoute et de l'attention, mais elle doit rester axée sur l'acquisition de connaissances.
- d) L'engagement des éducateurs est nécessaire dans l'actuelle analyse de la situation et dans l'élaboration des changements éventuels.
- e) Les attentes à l'égard des enseignants quant à leur capacité de construire eux-mêmes un grand nombre de leurs outils de travail sont tout à fait irréalistes; de même, dans une société résolument technicienne, on ne peut plus concevoir les solutions aux problèmes de l'éducation uniquement en termes de «relations humaines».
- f) Quant à l'école privée, c'est aux besoins des parents qu'elle répond surtout.
- g) La recherche en éducation doit demeurer une priorité.
- h) Il faut aussi développer attentivement les liens avec le cégep.

ÉCOLE ET PLURALISME⁽¹⁾

1. BILAN

1.1 Peu d'acquis clairs

Parce que la question du pluralisme dans l'école est largement polarisée au Québec à l'intérieur de groupes sociaux bien précis, et sans doute aussi pour quelque autre raison, les participants n'ont pu inscrire qu'un **très mince bilan positif** parmi les réalisations dans ce domaine. Ils sont un peu **plus abondants au regard de l'aspect négatif**, comme on le verra aux points 1.2 et 1.3. De fait, ils se sont surtout appliqués à faire des recommandations (section 2); et cela d'autant plus que plusieurs ateliers ont, à l'occasion, expressément ignoré le canevas de discussion proposé.

Néanmoins, trois réalités de l'école actuelle en matière de pluralisme se sont mérité quelque mention dans l'un ou l'autre atelier. Il s'agit du **caractère toujours confessionnel de l'école québécoise**, de la **valeur des présents services d'accueil** aux élèves parlant une autre langue et, finalement, de ce fait que le **matériel scolaire** lui-même comporte **une certaine initiation minimale au phénomène** de plus en plus immédiat **de la diversité**.

1.2 Problèmes plus aigus

Les difficultés dont il est question ici et au point suivant (1.3), de même que les orientations qui seront suggérées plus loin (section 2), chevauchent trois catégories de différences proprement constitutives du pluralisme. La majorité sont de l'ordre de la **religion**, un bon nombre touchent la **culture ou l'ethnie**, quelques-unes concernent d'autres **caractéristiques particulières**.

Cela dit, le **plus grand défi** que plusieurs ateliers, et en majorité, perçoivent pour l'école en est un qui lui vient d'abord de la société dans laquelle elle baigne et de la réalité que, bon gré mal gré, elle partage avec cette société. Il s'agit d'un **triple problème de réalisation, de compréhension, et d'«acceptation»** (théorique et pratique) **d'une nouvelle réalité québécoise**, en pleine transition et irréversible, soit celle d'un **mono-culturalisme qui évolue vers un pluri-culturalisme**, notamment aux plans des ethnies, des croyances et des valeurs. Comme la société, l'école vit les «frictions culturelles» inhérentes à ce phénomène; elle en est angoissée et désorientée et, malgré toute sa bonne volonté, elle **ne parvient pas**, elle non plus, **à voir comment peuvent se concilier dans sa praxis le respect premier et la survie première de sa propre identité avec une honnête prise en compte de celle des autres** qu'elle est plus ou moins forcée d'accueillir, mais visiblement pas à n'importe quel prix.

En deuxième lieu, dans quelques ateliers, est rappelée par un certain nombre l'**impasse** où, à toutes fins pratiques, semblent bien conduire en ce moment **un courant et des efforts qui visent à concilier**,

(1) Ce thème a été discuté dans huit ateliers tenus en français.

au sein de l'école, confessionnalité et pluralisme. Les propos de ces participants tendent à démontrer que ces deux concepts, ou réalités, s'excluent mutuellement. C'est d'ailleurs dans ce contexte que l'on signale, entre autres, la «marginalisation» des élèves (et des parents) qui n'optent que pour un enseignement «moral».

Vient ensuite, dans quelques groupes, un cri ou une revendication de la part de **minorités**: nous sommes inquiets, disent-ils, de la **place actuelle de l'enseignement religieux**, de même que de la «minorisation» de l'enseignement moral; par son attachement aux valeurs chrétiennes, **l'école catholique devient discriminatoire** pour nous; bien plus, **un système scolaire confessionnel ne peut que brimer nos droits fondamentaux.**

En outre, dans un atelier, l'ensemble des participants s'est inquiété d'un double danger: que l'établissement d'écoles multiconfessionnelles aboutisse à la **présence de plusieurs écoles sur un même territoire** ou que des forces de pression en viennent facilement à **transformer un quartier et son école en ghetto.**

1.3 Autres problèmes

Un cri de minorités se continue à un autre niveau: la **domination multiforme des catholiques est insupportable** même en ce qui concerne la morale; l'école actuelle tend à nous enfermer dans des ghettos; et, enfin, le programme (sans doute celui de morale, quoiqu'on ne le précise pas) va à l'encontre d'**orientations sexuelles de certains étudiants.**

De façon plus pragmatique, plusieurs ateliers insistent sur les **difficultés d'organisation**, puis d'insertion dans l'horaire, **des cours optionnels engendrés par une volonté d'ouverture aux particularismes.**

Deux ateliers, mais presque à l'unanimité, ont indiqué, d'une part, deux obstacles assez importants: la **quasi-impossibilité** pour un milieu homogène d'**accepter pratiquement la diversité**, de même que la **perturbation des «professionnels de l'école»** face à la diversité; et, d'autre part, un danger subtil: que l'école opte finalement pour l'**intolérance** ou se réfugie dans le **paternalisme.**

Un peu au-delà de la mêlée, un groupe a fortement déploré la problématique de la promotion générale de tout ce qui s'appelle «valeurs» présentement à l'école; à son avis, les moyens disponibles sont tout à fait insuffisants.

2. PROPOSITIONS

Ces propositions ont pour caractéristiques principales d'être nombreuses et contradictoires. Très peu paraissent nouvelles ou sont présentées sous un angle qui en illustre la véritable portée ou l'intérêt profond. Elles renvoient assez à deux grandes catégories et on peut les dire «de principe» ou «de fait» suivant le plan où elles se situent davantage.

2.1 Propositions de principe

Cette première catégorie se subdivise naturellement elle-même en trois groupes, suivant que les propositions faites rejoignent un aspect fondamental, sont plutôt de l'ordre de simples vœux ou ne dépassent que très peu les mots qui servent à les formuler.

Les propositions qui abordent des points fondamentaux (encore qu'elles demanderaient à être explicitées pour lever bon nombre d'ambiguïtés qui peuvent facilement y devenir des pièges) prônent en quelque sorte au point de départ le **respect**, celui de la démocratie, des langues officielles et de ce qu'«impose» la présence des Néo-Québécois, tout cela sans plus de précision. Comme il s'articule par la suite, **ce respect paraît comporter des degrés**, deux surtout. Les tenants de la **version la plus radicale** optent, dans deux ateliers et avec un consensus moyen, pour cette perspective que **l'école est un «assemblage» social** plutôt que religieux et, en conséquence, qu'on devrait y **unifier la formation sur la base de «la» morale naturelle**, dans une institution «neutre, laïque et commune», en se limitant strictement à une formation de base, et avec, au plus tôt, une révision de la pertinence du régime pédagogique actuel. Quant aux partisans de la **version plus douce**, présents dans trois ateliers au moins, et assez fortement, ils font valoir que **ce respect des minorités ne doit en aucun cas l'emporter sur celui des droits de la majorité** et que, cela étant posé, **l'école doit demeurer confessionnelle**, ce qui ne l'empêchera nullement de s'ouvrir à un certain pluralisme, par exemple en facilitant l'intégration des nouveaux venus ou, encore, en maintenant des cours dits d'enseignement religieux et d'enseignement moral. Par ailleurs, **les deux courants** conviennent qu'il faut **voir, accepter et intégrer la diversité**.

Les simples vœux, pour leur part, en appellent aux **«communautés de base»**, où la satisfaction est plus facile à atteindre; à d'éventuels **projets éducatifs** autonomes où, là aussi, les particularités trouveront aisément une place; ou encore à une **«largeur de vue»** générale, à développer autant chez les étudiants et les parents que chez les enseignants et les commissaires. Leurs espoirs se portent également sur l'**augmentation des capacités d'accueil**, sur l'invention de **nouvelles façons de vivre ensemble** et sur une **prise de conscience** et un **auto-recyclage des enseignants**.

Ailleurs, dans plusieurs ateliers, et avec un accord assez général, on ne trouve pour l'instant que des phrases, sans doute pertinentes et pas nécessairement dépourvues de noblesse ou de sens, mais peu précises, telles que:

- que progresse le pluralisme pour un enrichissement;
- que l'école, en plus de transmettre des convictions religieuses, respecte celles qui s'y trouvent;
- allons vers une éducation multi-culturelle intégrée;
- choisissons un pluralisme pédagogique, religieux et culturel;
- nous devons former des citoyens pour le grand village de demain;

- on ne doit pas se prendre trop au sérieux mais transmettre sérieusement.

2.2 Propositions de fait

La moitié environ de cette trentaine de prises de position se rapportent spécifiquement à l'éventuelle option de l'école québécoise en matière de religion: soit au caractère de cette option, soit encore et surtout aux comportements conséquents à prévoir. L'autre moitié touchent des aménagements plus généraux en vue d'une solution mitigée au dilemme.

À l'intérieur des huit ateliers, **cinq groupes de participants**, tantôt en majorité, tantôt en minorité, recommandent à toutes fins pratiques **le maintien du caractère confessionnel du système scolaire**, tandis que six groupes, semble-t-il, revendiquent **sa non-confessionnalité**. De plus, un atelier, qui avoue avoir de la difficulté avec le thème, émet une opinion de quelques lignes seulement, qu'il est impossible de catégoriser.

Au plan des dispositions afférentes se trouve précisé, suivant le cas:

- que l'option pour l'enseignement religieux ou pour l'enseignement moral doit être maintenue;
- que l'enseignement religieux doit être abandonné à l'Église, à la famille ou à la communauté;
- que la division des structures scolaires devrait se faire uniquement au plan linguistique (avec des écoles françaises, anglaises ou autres suivant la langue maternelle);
- que des locaux scolaires devraient être mis à la disposition des personnes du milieu chargées de l'enseignement religieux, en fin de journée ou de semaine.

En ce qui a trait aux aménagements divers, les principales recommandations, habituellement faites dans un seul groupe, en sont qui renvoient la **décision du caractère religieux de l'école au choix des parents** ou, plus largement, du milieu, qui supportent (malgré les dangers de nuisance ou d'opposition à l'école commune dont on se montre conscient) le compromis des «**écoles alternatives**» subventionnées, qui privilégient les **cours actuels de religion et ceux de morale** comme lieux d'intégration des valeurs particulières aux différentes ethnies ou qui verraient bien que les régions à forte concentration «ethnique» soient dotées d'un **réseau d'écoles particulières** adéquates aux besoins des communautés en cause. Plus largement, quelques propositions visent la participation des personnes d'autres «**ethnies**» aux divers **comités scolaires**, une **formation particulière des maîtres** propre à les sensibiliser aux besoins des autres groupes ethniques, **l'intégration aux programmes scolaires d'objectifs relatifs à la diversité** (les contenus eux-mêmes n'étant cependant «pas trop structurés»), une campagne de **sensibilisation à «l'interculturalisme»** scolaire dans le milieu même de l'école, le

développement **d'activités multi-culturelles** auprès des élèves et,
pourquoi pas . . . **le jumelage** avec des écoles «des pays d'origine».

L'ÉCOLE: UN FOURRE-TOUT?⁽¹⁾

1. BILAN

1.1 Bilan général

À la question posée ici: «L'école est-elle présentement un fourre-tout?», les participants, aussi bien francophones qu'anglophones, répondent oui, ou plutôt: «Oui... mais».

— **OUI** l'école actuelle est le lieu de rencontre d'un grand nombre de partenaires, d'objectifs, de mentalités, de disciplines, d'enseignements, d'attentes, etc., et cela est normal et même une réussite jusqu'à un certain point.

— **MAIS**, d'une part, les projets personnels, familiaux et sociaux qui s'y installent sont vraiment trop nombreux et, d'autre part, leurs essais de réalisation se font dans un beau fouillis.

Cependant, cette relative prise de conscience de la situation scolaire ne désespère pas et plusieurs chemins sont envisagés pour normaliser les choses le plus possible, soit par amputations, soit par corrections. De fait, les réflexions, sans être exhaustives par rapport au problème en cause, en couvrent un large champ. Elles se structurent autour de deux axes. Le premier est une description presque analytique de l'état de l'école, l'autre est, à toutes fins pratiques, une demande précise et circonstanciée, à tous les responsables et à tous les intervenants impliqués, d'être logiques, honnêtes et réalistes, autant dans leurs visées que dans leurs comportements.

1.2 Acquis majeurs

Ce qui retient l'attention du côté positif se rattache à quatre thèmes.

Le plus important est le **maintien par l'école** d'une fidélité historique, c'est-à-dire d'un **attachement à sa double finalité d'instruction et d'éducation**. Cela grâce surtout à une attitude courageuse et consciencieuse des enseignants au milieu des difficultés du réaménagement scolaire des dernières années. Cette poursuite d'un développement intégral est assez fortement soulignée dans quatre ateliers.

C'est de la même manière que l'on note, en ce qui concerne les **programmes**, la continuelle importance donnée aux matières dites «de base», la recherche d'une habileté «à apprendre», la grande diversité (de contenu et de forme) des enseignements maintenant offerts et, enfin, la meilleure qualité du français enseigné en tant que langue seconde.

Vient ensuite, remarqué de façon majoritaire dans au moins sept ateliers, ce que l'on pourrait globalement appeler une **«ouverture»** ou un **«aggiornamento» de l'école**. Cela s'entend au regard de son accessibilité générale ou universelle, de son association à la famille et à d'autres partenaires sociaux, de son implication socio-

(1) Ce thème a été discuté en français dans huit ateliers et en anglais dans trois.

communautaire et de sa propre conception d'elle-même comme «milieu de vie». Cela renvoie aussi à deux autres réalités très importantes: la réunion des secteurs général et professionnel dans une même institution et, nonobstant tous les mauvais effets qu'elle en ressent dans l'immédiat, ce fait que l'école s'est beaucoup rapprochée de la société comme telle.

Un autre acquis, auquel on n'est pas moins sensible, concerne **les efforts** sinon d'individualisation du moins de «**personnalisation**» de **l'enseignement**. C'est le lieu de rappeler l'insistance mise sur la prise de responsabilité par les élèves, l'attention apportée à ceux qui sont de quelque manière en difficulté, l'amélioration générale de la relation maître-élève et l'implication des jeunes dans leur propre évaluation.

1.3 Problèmes majeurs

La plupart des ateliers ont identifié, en touchant l'une ou l'autre facette, trois problèmes, d'où ils ont fait découler l'essentiel du désarroi multiforme de l'école: son orientation, sa planification, sa direction.

À la base même de l'action sociale spécifique de l'école, **une orientation précise et adéquate fait largement défaut**. En multipliant les intervenants de droit dans le fonctionnement du système scolaire, on s'est retrouvé avec un large éventail de nobles objectifs mais qui ont ces caractéristiques d'être trop nombreux et d'importance diverse, et même assez opposés. La collectivité, et particulièrement la famille, se déchargent sur l'école de toutes les responsabilités d'éducation en ne se gardant pratiquement que le seul rôle de critique. C'est dans ce contexte que l'on en vient à poursuivre de fait un commun dénominateur intellectuel, ou proprement scolaire, absolument minimal et même que l'on se retrouve face à un «oubli du développement du cerveau», dans une sorte de «garderie géante».

Au plan normal suivant, celui de la **planification**, la situation est aussi grave. En raison du comportement de l'État et des attentes velleitaires de la collectivité, **l'école s'y trouve sous le signe d'une improvisation obligée**. Il y a une grande incohérence dans l'action des différents partenaires scolaires; les ressources rendues disponibles sont tout à fait insuffisantes ou inadéquates par rapport aux espérances nourries; c'est le chaos au niveau des valeurs, des fins et des moyens; et même les matières scolaires elles-mêmes ne se trouvent l'objet d'aucune intégration sérieuse, autant entre le primaire et le secondaire qu'à l'intérieur même de chacun de ces cadres d'enseignement. Dans cet illogisme et cet irréalisme d'État et de société dont écope l'école, chargée comme un bouc émissaire ou abandonnée au gré des flots, elle ne peut remplir son «rôle», et encore moins sa «mission»; son accessibilité elle-même se trouve compromise et tout le régime pédagogique de mille manières désorienté ou paralysé. Les élèves ne sont pas sans subir le contrecoup de tout cela: préparation inadéquate, manque de motivation, indiscipline, choix réel de cours très restreint, etc.

Rien de surprenant, en conséquence, que de nombreuses lacunes soient aussi décelées dans la **direction** de l'école. La **trop grande**

centralisation gouvernementale, la négation à l'école des pouvoirs nécessaires pour remplir sa tâche efficacement, **l'inadéquation des évaluations et des programmes** (notamment en ce qui touche les enfants plus doués et l'enseignement des arts, sans compter les incessants changements dont ces programmes sont l'objet et le bas niveau général de certains d'entre eux) sont au premier rang de ces lacunes. Si l'on ajoute à cela le dilemme de la relation maître-élève, les orientations scolaires peu judicieuses, l'insuffisance du temps réservé aux matières de base, le tableau devient déjà très chargé. Ces anomalies et celles qui ont été relevées plus haut culminent dans un grand malaise chez les enseignants, qui, par ailleurs, ne se renouvellent que très lentement. Tout cela arrive, a-t-on mentionné à l'unisson dans un atelier, quand, pour toutes sortes de circonstances et de raisons, l'école oublie d'enseigner et la société (dont la famille) d'éduquer.

1.4 Autres difficultés

Les inquiétudes, dans au moins un atelier et le plus souvent chez plusieurs personnes, rejoignent aussi un certain nombre de problèmes, la plupart corollaires de ceux qui viennent d'être soulevés. Leur simple formulation semble déjà très expressive:

- l'incertitude sur l'aménagement concret souhaitable du rôle social que l'on attribue à l'école;
- la participation souvent factice ou superficielle des parents;
- l'ouverture de l'école à tout... et à rien;
- l'activisme pratiquement imposé à l'enseignant;
- les tours de force d'adaptation demandés aux élèves;
- la politique de non-transparence de l'école;
- etc.

2. PROPOSITIONS

Après cet examen critique de la situation de l'école comme fourre-tout, les participants de ces onze ateliers ont formulé des propositions. Elles sont **très nombreuses, certaines de principe, d'autres plutôt pragmatiques**, mais **toutes constituent un appel** et visent à une économie logique du système scolaire, à une honnêteté dans les mandats et à du réalisme dans les attentes, ce qui implique explicitement un bon coup de barre.

2.1 Au plan idéal

Le point majeur, sur lequel insistent au moins huit ateliers, paraît bien être **la définition et la délimitation de la mission et du rôle de l'école face**, entre autres, aux tentatives croissantes d'envahissement du «socio-communautaire».

Cela fait, et c'est l'avis majoritaire de trois groupes, il faudrait décentraliser les prises de décision, ajuster les demandes de performances et de services aux possibilités réelles et tendre à un enseignement équilibré entre les droits, les besoins et le potentiel des élèves.

Suivent de près des recommandations à l'effet de s'attacher à une vraie concertation entre enseignants, dirigeants et parents, d'insister sur la priorité à donner aux matières de base que l'école est seule à transmettre, de s'ouvrir à un rôle social croissant et approprié au milieu, de tendre à une augmentation plutôt qu'à une diminution des normes, en tout et particulièrement dans les nouveaux programmes.

Plusieurs autres demandes, quoique plutôt isolées, ne sont pas sans intérêt si l'on tient compte du diagnostic posé plus haut. Elles invitent, entre autres, à bien situer les rêves d'individualisation dans le contexte très voulu «d'éducation de masse», à consentir des pouvoirs vrais et suffisants à la direction de l'école, à accroître la quantité et la qualité de l'éducation scolaire, à intégrer les divers programmes et à revaloriser de mille manières la fonction d'enseignant.

2.2 Au plan pratique

Comment atterrir après tout cela? À ce stade de la réflexion, les choses se corsent. Voici néanmoins quelques suggestions (initiales) qui émergent des ateliers pour cette manoeuvre.

Autant les personnes que les groupes insistent d'abord sur la **stabilisation des programmes** et sur celle des ressources de toute nature nécessaires à leur application efficace; sur la **révision complète** de toute la question de la **pondération des notes** et surtout de la **promotion automatique**; et aussi sur la nécessité d'un **moratoire affectant tous les programmes d'enseignement et même le régime pédagogique** dans son ensemble, jusqu'à ce que l'on soit en mesure, sur tous les plans, de vraiment entreprendre et mener à bien quelque chose de mieux.

Les recommandations touchent ensuite (émanant chacune d'au moins deux ateliers) le grand ménage à faire, l'éventuelle gestion collégiale (idéale) de l'école de même que la formation et l'évaluation des maîtres. Une **opération nettoyage** est primordiale pour libérer l'école de tout l'extrascolaire qui l'entrave actuellement et pour vraiment intégrer le peu qui en serait finalement conservé. On dit oui à la **gestion communautaire** de l'école mais en s'assurant qu'elle est possible dans le milieu et à la condition expresse que chaque intervenant s'attache avant tout à remplir ses propres obligations. C'est, en ce qui a trait à la **formation des enseignants**, le temps qui est l'élément le plus nécessaire, autant dans la formation proprement dite que dans ses possibilités d'application. Viendrait alors, de toute nécessité aussi, mais alors seulement, une évaluation de leur compétence et de leur performance.

Enfin, quelques autres moyens d'action sont avancés ici ou là: redevenir réaliste (et efficace) dans l'enseignement du français; soumettre l'école à une évaluation périodique de ses buts et de son action, éventuellement par un mécanisme de sondage; instaurer une

année complémentaire — une année-bouée — à la fin du cours primaire; laisser aux entreprises, le cas échéant, le soin du savoir-faire spécialisé; et même, n'ouvrir l'école qu'à ceux qui y sont raisonnablement intéressés.

DÉFINITION D'UNE FORMATION DE QUALITÉ⁽¹⁾

1. BILAN

1.1 Général

Le bilan qui est donné ici de la formation scolaire initiale dispensée au Québec au cours des dernières années est un bilan typique. En effet, ce qui y est dit de la formation s'identifie facilement à ce que l'on veut dire ou pourrait dire de l'école elle-même. D'autre part, tous les traits principaux de la formation ou de l'institution scolaire s'y trouvent présentés. La réflexion et le message sont les suivants: **l'école a besoin de dispositifs (structurels), absolument, mais aussi de conditions «sine qua non» pour fonctionner de manière valable. Ces dispositifs et ces conditions sont interdépendants.** De fait, avancent les participants, il y a présentement du positif et du négatif dans l'un et l'autre domaines. Le positif indique ce qui est à garder et à améliorer, le négatif ce qui est à changer ou à éliminer. C'est dans une telle perspective que les propos tenus et rapportés peuvent devenir autre chose qu'une simple énumération, de circonstance et relativement peu significative.

1.2 Les acquis

Ainsi, le bilan proprement dit est-il à l'effet que la réforme des années 60 a surtout servi à implanter un certain nombre de **structures de base**, qui du reste demandent à être complétées, mais que **peu de réalisations adéquates ont à ce jour été réussies quant aux conditions de fonctionnement d'une école efficace**. Plus précisément encore, ces structures sont présentées comme des engins ou une machinerie dont on n'aurait pas encore réussi à déterminer à quoi au juste elle doit servir ni, encore moins, dans quelles conjonctures elle peut donner un rendement satisfaisant.

Dans cette veine, les huit ateliers vont donc louer, mais, en même temps, prôner:

- l'accès universel à l'école, mais un accès plus libre⁽²⁾;
- le maintien de la polyvalence, mais selon une ordonnance et un suivi logiques;
- un égal et juste traitement pour tous, mais sans la tendance actuelle au nivellement;
- une féconde liberté pédagogique, mais néanmoins relative et limitée par les contraintes de l'efficacité;
- l'ouverture réelle aux parents, mais à la condition qu'ils s'attellent aussi à la charrue;

(1) Ce thème a été discuté dans huit ateliers tenus en français.

(2) L'idée sous-jacente paraît consister dans une invitation au respect et au réalisme en relation avec la «situation fondamentale» de chaque jeune.

- un effectif d'enseignants important, mais avec des potentialités (formation et évaluation), un rôle (contribution) et un statut (rémunération et environnement) adéquats;
- etc.

C'est assez dire que, si l'on se réjouit de ce qui a été mis en place, on n'en va pas moins relever **bon nombre de problèmes**, majeurs et «mineurs», **autant structurels que de fonctionnement**, qui empêchent la machine de tourner rond. Plus péniblement il est vrai mais quand même, on va aussi proposer des mesures de redressement ou, plus facilement, émettre plusieurs vœux . . . en laissant à d'autres instances le soin de les rendre opérationnels.

1.3 Difficultés

Qu'elles soient fondamentales ou non, plus ou moins facilement solubles, intérieures ou à portée de la main, les principales difficultés de formation soulignées ne sont vraisemblablement, en fait, que des exemples de plus larges ensembles de lacunes ou d'anomalies. Ces difficultés revêtent certes une importance en elles-mêmes, mais elles ne prennent probablement tout leur poids que si l'on considère qu'elles renvoient surtout à plusieurs des paramètres majeurs de l'école. Elles indiquent que ceux-ci sont tous de quelque manière défectueux et représentent des lieux où le réaménagement presse. Ces principaux paramètres sont les programmes, la pédagogie, le budget, les intervenants eux-mêmes, la mission de l'école et la matrice sociale dans laquelle celle-ci se trouve enfermée.

- a) Dans le cas **des programmes** se trouve relevé, dans au moins trois ateliers et plutôt majoritairement, la diversité incohérente des manuels scolaires, le manque de matériel didactique signifiant, le retrait des «voies», les nombreux problèmes que créent la fréquence et l'implantation de nouveaux programmes, de même que leur valeur toute relative dans le domaine de l'éducation des adultes. .
- b) Dans quatre groupes, assez fortement, **les préoccupations pédagogiques** tourment surtout autour de la troublante hétérogénéité des groupes, de l'oubli des lois et des normes classiques de l'apprentissage, de l'excessif ratio maître-élèves et du noeud gordien que constitue l'évaluation adéquate et des connaissances et des habiletés.
- c) Les nombreuses **restrictions budgétaires**, auxquelles s'arrêtent quelques-uns, sont jugées malheureuses en elles-mêmes en raison de toutes les difficultés qu'elles créent, et notamment au plan des conditions de travail.
- d) Chez certains intervenants scolaires, en l'occurrence chez **les enseignants et les élèves**, on déplore, dans un atelier seulement mais à l'unisson, le grand manque de motivation, et, pour les premiers, l'obligation pratique de passer outre à certaines contraintes vraiment inadéquates et paralysantes de leur «contrat de travail».

- e) Ces inquiétudes au sujet de **la manière dont l'école conçoit son rôle de formation et s'en acquitte** se manifestent dans deux ateliers et à plusieurs reprises. Elles ont trait à la «qualité» à laquelle peut atteindre l'école dans la multiplicité des rôles et des domaines de formation qu'elle reconnaît comme siens ou qui lui sont refilés, à la problématique de l'évaluation, celle-ci étant sans influence sur la promotion comme telle ou maquillée par divers procédés de normalisation des notes, et à l'excès d'attentions et de services que l'école accorde aux «faibles», au détriment des plus adaptés ou adaptables à cette institution.
- f) Enfin, dans un groupe, certains attirent l'attention sur ce fait que, sous bien des aspects, **l'école émane de la société**; et qu'en conséquence il ne lui est pas possible de reproduire ce qui ne s'y trouve pas. Un certain abandon social de plusieurs valeurs, notamment du culte de l'effort, et donc de la discipline, se répercuterait ainsi fatalement dans la démarche scolaire.

2. PROPOSITIONS

2.1 Générales

Ces propositions épousent normalement le schéma de réflexion qui précède. Ici aussi, comme dans le cas des difficultés, les participants se situent au plan plutôt indicatif qu'«explicitatif». Soit que, sous le poids du quotidien, la réflexion sur l'école n'ait que peu réussi à prendre son envol, soit que l'on se trouve submergé par le nombre et l'ampleur des problèmes en cause, ou peut-être en raison du contexte de la rencontre ou d'une certaine réticence à tout dire, la démarche de réflexion, quoique importante et de bon augure, dépasse rarement un premier palier. Elle s'oriente vers l'un ou l'autre des deux pôles suivants: celui **des principes généraux** ou des grandes réalités abstraites ou, au contraire, vers celui **des comportements très concrets** (ou du moins très précis), sans que l'on s'arrête au lien nécessaire entre les deux. **Le moyen terme semble absent.** Il y a présentation d'un point de départ «A» et d'un point d'arrivée «B», mais sans que le «comment» les réunir ne soit proposé, encore que ces points «A» et «B» demanderaient à être élargis et complétés.

2.2 Propositions de base

D'un certain point de vue, on pourrait considérer que les propositions de cette première catégorie sont complètes, en ce sens qu'elles parcourent tout l'horizon scolaire et que «personne» n'est oublié.

L'institution doit avant tout être redéfinie, pour que l'on sache bien à quoi s'en tenir à son sujet et aussi pour l'évaluer sur ce qu'elle doit réellement être. Cela est exprimé de façon majoritaire dans quelques ateliers.

L'enseignant, quant à lui, a fortement besoin d'être valorisé, notamment par le biais d'une reconnaissance officielle de son travail auprès des jeunes, par le soutien nécessaire à ce travail, par des faci-

lités de perfectionnement et la préparation d'une relève à la hauteur. Plusieurs rapports insistent là-dessus.

L'élève, pour sa part, est l'objet de nombreuses interventions. La préoccupation principale — et générale — est à l'effet qu'il reçoive une formation intégrale et adaptée. Intégrale, c'est-à-dire qui touche toutes les dimensions de la personnalité reconnues comme fondamentales et ouvre la voie au développement de toutes les potentialités du sujet. Formation adaptée aussi, c'est-à-dire qui tient compte le plus possible des divers rythmes d'apprentissage, mais qui, surtout, ajuste son action et son but au vécu, aux capacités et aux «différences». Cela étant dit — et fait —, que, tout au long du déroulement de cette action éducative, et principalement à son terme, les évaluations soient «réelles».

La famille revient plusieurs fois sur le tapis. Son implication devrait être accrue, réelle, et son importance faire l'objet de quelque campagne générale de «publicité». Ce sera aussi le lieu d'insister en même temps sur la nécessité d'une concertation efficace et suivie entre tous les intervenants scolaires, en somme sur l'urgence de la construction et de la réalisation d'un vrai projet éducatif dans chaque école.

Mais c'est l'enseignement lui-même, dans son contenu et dans sa forme, qui tient le premier rang dans les considérations de tous les ateliers. En ce qui a trait au contenu d'abord, on va réclamer qu'il soit adapté à ce dont les jeunes auront besoin pour bien traverser la vie qui les attend, que l'on s'attache à l'acquisition des matières de base et notamment du pauvre français par tous les élèves, que l'on favorise la maîtrise de l'anglais comme langue seconde, que l'on mette l'enseignement professionnel à point à tous égards et que l'on assure la stabilité des programmes. Quand on en vient à la forme de l'enseignement, tous les espoirs se fondent avant tout sur la réintroduction à l'école, entre autres, des valeurs de «rigueur intellectuelle», de «discipline», de socialité, d'effort, d'«excellence», etc., toutes choses, est-il précisé, qui passent par des «pratiques» bien plus que par des «programmes». C'est dans une telle optique que l'on conçoit la reconstruction aussi de la relation maître-élève.

2.3 Essai d'«opérationnalisation»

En fin de parcours, une dizaine de propositions visent, nonobstant les éventuels plans d'ensemble souhaités, à colmater les brèches les plus importantes ou les plus propres à une intervention assez rapide.

Parmi ces propositions, deux surtout font l'objet d'un large consensus. La première vise l'évaluation systématique du personnel enseignant pour promouvoir ses efforts et assurer la qualité ou la pertinence de son action. La seconde réclame la cohérence et même l'uniformisation des programmes, des manuels, des formules d'examens et, dans un atelier, des bulletins.

Les autres recommandations émanent habituellement d'un seul atelier, quoique très souvent à la majorité des voix. Elles constituent des demandes ou des options pour:

- la fréquentation scolaire libre au secondaire;
- le maintien des enseignants dans leur spécialité;
- le retour à une évaluation sommative sous l'égide du ministère de l'Éducation;
- la réduction du nombre de matières différentes enseignées au début du primaire;
- l'intégration de certains programmes, au primaire et au secondaire;
- la reconsidération du système des «voies»;
- l'assouplissement et l'adaptation des conventions de travail, en insistant sur la «compétence»;
- la réduction des activités extrascolaires de l'école;
- une mise au point suffisante des nouveaux programmes ou méthodes avant leur lancement.

CONCLUSION

Il est difficile ici de ne pas recevoir le message. À travers leurs prises de position, leurs acceptations, leurs rejets, leurs demi-mots aussi et leur unisson, les participants semblent bien vouloir faire entendre et comprendre au moins trois choses.

- a) Bien qu'elle ne soit pas rejetée, loin de là, comme assise d'une éventuelle construction dans ce qu'elle a réussi à mettre en oeuvre, **la formation scolaire actuellement dispensée n'est pas du calibre de celle que l'on voudrait, que l'on devrait avoir.**
- b) **Ce dont on veut c'est d'une formation beaucoup plus «raisonnable», qui soit structurée, rigoureuse et qui rime visiblement à quelque chose.** Elle doit se fonder sur un certain nombre de valeurs qui ont fait et font encore leur preuve.
- c) **L'heure n'est plus aux utopies, ni aux essais,** si généreux ou si prometteurs qu'ils puissent respectivement paraître; les dangers de telles aventures sont trop grands. Ce qui pouvait peut-être se défendre il y a vingt ans ne le peut plus dans le désarroi et les urgences du présent.

QUELS TYPES D'APPRENTISSAGE FAUT-IL PRIVILÉGIER?⁽¹⁾

1. BILAN

1.1 Général

En raison du thème proposé peut-être, les différents comptes rendus des ateliers comportent ici deux séries de données assez distinctes. Les unes prennent l'allure d'une récapitulation de considérations antérieures et plutôt générales sur l'école, et cela tant aux plans des acquis et des difficultés qu'à celui des propositions. Les autres forment un ensemble, triple lui aussi, de réflexions plus nouvelles et qui collent davantage au thème, encore qu'elles renvoient à plusieurs acceptions de celui-ci: «types d'apprentissage», oui, mais au sens large et signifiant tour à tour des types d'écoles, d'élèves, de contenu, de polyvalence, de pédagogie, de relations entre l'école et le ministère de l'Éducation, etc.⁽²⁾. Seuls les apports plus originaux et reliés plus immédiatement au thème ont été retenus ici. En effet, il a paru superflu de reprendre de nouveau tout ce qui a été dit au cours des pages précédentes sur la démocratisation de l'enseignement, le nécessaire développement intégral de l'élève, la concertation, la redéfinition de l'école, l'implantation des nouveaux programmes, la valorisation de l'enseignant, etc.

1.2 Acquis

Si l'on met ensemble diverses prises de position, dont chacune n'est le fait que d'un seul atelier, l'apprentissage de demain devrait conserver au moins une bonne demi-douzaine de ses caractéristiques actuelles.

D'abord tridimensionnel, il ne saurait renoncer à l'objectif sacrosaint des **trois savoirs** (cognitif, affectif et portant sur des habiletés). Aussi, l'orientation vers l'acquisition de connaissances sera-t-elle maintenue telle quelle, car on ne conçoit pas qu'elle devienne prépondérante. Ce sera également un système d'apprentissage **optionnel**, comme il l'est au moins de façon minimale présentement; il y va de l'intérêt et de la motivation des jeunes. Par ailleurs, doublement mixte, ce système demeurera fidèle à une répartition entre **matières de base et matières facultatives** et il laissera la **formation professionnelle inscrite à l'enseignement secondaire**. Enfin, ses **programmes** seront pareils à ceux que l'on a actuellement (surtout les nouveaux): **excellents et bien structurés!**

(1) Ce thème a été discuté dans huit ateliers tenus en français.

(2) Le fait que de nombreux propos déjà rapportés dans les résumés sur les thèmes précédents apparaissent également dans les comptes rendus relatifs à ce thème peut s'expliquer par la structure de l'instrument de travail utilisé (les mêmes questions de base revenant dans tous les cas) et les recoupements qui, dans le cadre de discussions très ouvertes entre éducateurs, ne peuvent manquer d'apparaître entre des thèmes aussi évidemment complémentaires que la polyvalence dans la formation de base, l'école comme fourre-tout, la définition d'une formation de qualité et les types d'apprentissage à privilégier.

1.3 Difficultés majeures

La conservation même attentive de certains acquis sera loin d'être suffisante pour atteindre à des «types d'apprentissage» satisfaisants. De nombreuses brèches dans le système actuel sont aussi à réparer ou, au moins, à colmater. L'inquiétude, quasi générale la plupart du temps dans un atelier ou dans un autre, s'arrête d'abord à **une bonne dizaine de telles anomalies profondes** (1.3), pour ensuite en signaler **quelques autres, plus générales ou plus ponctuelles**, auxquelles nous en viendrons au point suivant (1.4).

- a) Une erreur de base est, en pratique, **l'organisation même du secteur secondaire**, déjà calquée sur le modèle universitaire par la place privilégiée qu'elle accorde au contenu de l'enseignement et aux matières elles-mêmes plutôt qu'à l'élève.
- b) Tout aussi fondamentale est la question **des attitudes et des mentalités des enseignants**. Elles n'ont pas encore suffisamment emboîté le pas à la transformation générale de l'école, alors qu'elles en constituent évidemment une pierre d'assise.
- c) D'autre part, les apprentissages souffrent beaucoup de l'idéologie très en vogue des trois savoirs. **Les enseignants** se reconnaissent surtout comme des professionnels de la connaissance et ils **se sentent relativement démunis face à un éventuel enseignement de savoir-être et de savoir-faire**, sur lesquels les nouveaux programmes en particulier mettent l'accent.
- d) Une autre illusion, généreuse mais téméraire, consiste à avoir voulu et à **vouloir à tout prix attribuer à l'«enfant» un rôle qui le dépasse**, à savoir d'être le propre maître de son apprentissage et de son cheminement.
- e) Dans cette optique, les exigences de toutes sortes, surtout au primaire et dans les matières de base, sont **loin d'être même minimales**.
- f) S'enchaînent naturellement à cela **un manque de «suivi» de l'élève et l'absence de véritables évaluations**.
- g) Dans cette foulée, l'école présente **une égale inadéquation pour les élèves doués et pour les moins doués**. Les premiers s'y morfondent, les seconds s'y désespèrent.
- h) S'ajoutent à cela, d'un côté les «ballons politiques» comme la micro-informatique, l'intégration des élèves, etc., **au détriment de la poursuite de l'essentiel**, de ce pourquoi l'école est là; et d'un autre côté, en corollaire, la dichotomie perpétuelle entre un ministère qui se spécialise en belles théories et **une école qui se débat seule avec la pratique**.
- i) De là la **constante recherche de boucs émissaires**. Les enseignants en font habituellement les frais, alors qu'il s'agit plutôt d'un échec collectif de l'école. À ce chapitre, l'on ne peut s'empêcher de signaler les grandes lacunes familiales au plan des nécessaires incitations et soutiens à la lecture, à l'écriture et, tout au moins, à un langage correct.

- j) Malgré tout cela, comme si elle était au-dessus de ses affaires, l'école, par la voix et l'action de certains de ses intervenants, **est amenée à se payer le luxe de cours tout à fait superflus**, sinon carrément inutiles.

1.4 Autres difficultés

À un autre palier, les participants ont voulu attirer l'attention sur **différents comportements ou situations également difficiles**.

L'école ne s'occuperait pas beaucoup d'apprendre à pêcher... à cheminer personnellement dans les sentiers de la connaissance. De même, ses fenêtres seraient loin de s'ouvrir suffisamment, toutes proportions gardées, à une claire et nécessaire vision du monde environnant, de la collectivité et de son fonctionnement. Dans ses exigences de passage au cégep, elle en aurait trop qui sont du même ordre; ainsi, par exemple, l'option pour les arts s'y trouve-t-elle conditionnée par des performances en chimie et en physique.

Quelques-uns relèvent le manque de temps pour un enseignement efficace des matières de base, en pointant du doigt certaines disciplines comme la religion ou des programmes comme ceux de formation personnelle et sociale et d'éducation au choix de carrière, qui pourraient possiblement être sacrifiés en vue d'une solution. À cela, d'autres rétorquent que le temps importe finalement assez peu si la manière d'enseigner est à la hauteur.

Deux problèmes spécifiques sont aussi soulevés: celui du renouvellement de l'équipement au secteur professionnel et celui de l'ambitieux programme de mathématiques en quatrième et cinquième secondaire avec, paradoxalement, son difficile arrimage à l'enseignement collégial.

On s'attarde aussi à ce fait que l'«implantation obligatoire des cheminements particuliers pour septembre 86 fait en sorte qu'une certaine catégorie d'élèves (16-18 ans) semble oubliée».

2. PROPOSITIONS

À l'avenant du bilan qui précède, les membres des différents ateliers ont formulé des propositions de deux ordres. Les premières (2.1), que l'on pourrait appeler «de principe»; paraissent très importantes et tout à fait indiquées, les autres (2.2) sont plus restreintes et plus concrètes; chacune, dans l'un et l'autre groupes, relève d'un seul atelier mais à la majorité des voix.

2.1 Propositions principales

- a) Au **plan des finalités**, que l'on vise une formation équilibrée de l'enfant. Pour cela, que l'enseignement dispensé fasse une juste part autant aux sciences et à la technologie qu'aux lettres et aux arts.
- b) Au **plan des objectifs**, que l'on reconnaisse de manière efficiente à l'école **une double vocation, d'ordre cognitif et de formation**

plus globale de la personne, en insistant sur le premier pôle. C'est dire que l'on s'attachera surtout au développement cognitif de l'élève en lui faisant franchir idéalement les trois étapes ou stades: d'acquisition de connaissances générales, d'exploration ou de recherche dans tels domaines et de poursuite d'un projet personnel de développement ou d'épanouissement. Dans ce contexte, une place très large sera accordée à l'évaluation formative, de manière à ce que tous les intéressés, en commençant par l'élève lui-même, puissent être convenablement assurés par l'école que tel ensemble de connaissances a réellement été acquis. Une autre condition «sine qua non» pour atteindre pareil objectif sera de rehausser les seuils de rendement exigibles, en «poussant» vers l'enrichissement personnel le plus grand possible plutôt que de laisser aller vers le petit minimum des programmes communs actuels. Mais comme l'on pose également que le développement global de la personne est, pour une part, aussi du ressort de l'école et qu'il est complémentaire de son enseignement proprement dit, là aussi il s'agira de conduire vers les hauteurs par des chemins difficiles, et non plus de laisser capricieusement vagabonder dans la vallée: on s'attachera au développement d'attitudes comme le sens de l'effort, la curiosité intellectuelle, la créativité réelle, le dépassement. Il n'y aura plus alors rien à craindre: les jeunes ainsi formés seront «employables».

2.2 Autres propositions

- a) Que la **formation de base** soit la préoccupation majeure de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire. Cela dit, les uns optent pour une réduction conséquente des matières optionnelles, les autres veulent laisser les choses telles quelles, plusieurs vont vers une augmentation de cette formation de base de manière à déjà ouvrir plus de chemins pour l'avenir aux jeunes en cause.
- b) L'insistance est aussi assez forte pour l'**intégration des matières** jusqu'en deuxième secondaire inclusivement; pour qu'au premier cycle du secondaire les enseignants soient **des généralistes**; et pour que, de façon générale, on développe une nécessaire **connaissance de l'informatique**.
- c) Quant au problème du **français**, langue maternelle, on est d'avis que sa solution peut résider, pour une bonne part, dans une continue attention à sa bonne qualité «à travers toutes les matières du programme».
- d) Quelques recommandations concernent spécifiquement le **secteur professionnel**. Elles sont à l'effet que la formation générale dispensée y soit originale et adaptée, qu'une place importante soit faite à l'industrie dans la conduite de l'enseignement, que l'éventail des divers métiers offerts soit suffisamment large, qu'il y ait des possibilités de spécialisation dans des centres régionaux et, surtout, que le Ministère fasse enfin connaître sa politique en ce domaine.

L'ENCADREMENT ET LE SUIVI DE L'ÉLÈVE⁽¹⁾

1. BILAN

1.1 Orientations à conserver

Les groupes qui ont approfondi ce thème se montrent très **en faveur du courant actuel de personnalisation** de l'acte éducatif. Sur le plan des apprentissages, mais aussi et surtout quand il s'agit de l'encadrement et du suivi de l'élève, au primaire et au secondaire (notons toutefois que l'ensemble de commentaires laisse croire à une **satisfaction plus grande concernant le primaire**). Certains se félicitent des diverses tentatives, évoquées ici et là dans les ateliers, pour faire de l'école «une grande famille», un milieu d'épanouissement pour l'enfant; aussi, **on rend hommage aux enseignants pour leur effort d'adaptation** aux exigences d'un système scolaire qui a évolué très rapidement.

En outre, diverses formules de tutorat, de «team-teaching», d'écoles à aires ouvertes, aux couleurs de chaque milieu, se sont avérées concluantes et l'on se réjouit que le **dialogue entre l'enseignant et l'élève** occupe, en divers endroits, **une place importante**.

De l'avis d'une forte proportion de participants, il faut donc conserver **la souplesse qui permet des modèles d'encadrement variés d'une école à l'autre**, selon le type d'élèves et le mode d'action privilégié. Doit être maintenu aussi, et accru, **le souci** de prendre en considération **les différences individuelles**.

Dans la plupart des ateliers, **l'encadrement des élèves** n'est pas perçu comme une approche pédagogique parmi d'autres, mais comme **une composante de base du système scolaire**, tout au moins au primaire spécifieront certains participants, désireux de voir le secondaire évoluer dans le même sens. C'est pourquoi à peu près tous semblent d'accord pour maintenir la fonction de titulaire au primaire et plusieurs paraissent souhaiter l'implantation de quelque chose de semblable au secondaire.

Parmi les autres acquis à conserver, on relève **le fonctionnement par objectifs, la décentralisation de certains budgets au niveau de l'école et, au primaire, la présence de spécialistes** (déjà qu'on en a peu, regrette-t-on dans un groupe, «gardons-les»). Cependant, lorsqu'il s'agit, comme ici, du contexte général dans lequel on veut situer l'encadrement et le suivi de l'élève, les propos deviennent moins unanimes, s'opposant même. Ainsi, pendant que les uns tiennent au «cloisonnement» du secondaire en premier et deuxième cycles, les autres expriment l'espoir contraire: voir s'échelonner en un seul continuum toutes les années du secondaire. Certains — une minorité, précisons-le — se montrent satisfaits du nombre d'élèves par groupe (au primaire surtout) et désirent le statu quo en cette matière; beaucoup d'autres revendiquent des ratios moins élevés.

(1) Ce thème a été discuté en français dans huit ateliers et en anglais dans deux.

1.2 Orientations à modifier

Les nombreux problèmes soulevés dans la plupart des ateliers relèvent à la fois du contexte et de l'organisation. On y déplore à peu près également, quoique avec des accents différents, l'attitude de l'école, des parents et des enseignants et on insiste sur l'indigence des ressources affectées à l'encadrement, le morcellement des responsabilités à ce chapitre, les vices organisationnels qui rendent illusoire une véritable prise en compte des capacités individuelles et le manque de communication entre les intervenants.

a) Les attitudes jugées néfastes

L'encadrement familial doit précéder et suivre celui que reçoit le jeune à l'école. Pourtant, constate-t-on, la famille est loin d'apporter un tel soutien à l'enfant. Cette réalité se remarque encore davantage au secondaire. Qui plus est, les parents demandent de plus en plus à l'école d'assumer la transmission d'apprentissages jadis réservés à la famille. Or, l'école ne peut jouer le rôle des parents: **«Teachers cannot fulfill all roles in the community»**. Pas étonnant, donc, que les attentes de la société soient déçues. Pourtant, l'école reflète la société dans laquelle les jeunes vivent. **Peu habitués à être encadrés à domicile et à ce qu'on exige d'eux des efforts**, plusieurs fonctionnent mal à l'école. Ils y vivent de l'aigreur, selon certains, et cela affecte leurs rapports avec ces substituts plus ou moins acceptés des parents que sont les enseignants.

Une difficulté importante de l'encadrement et du suivi découle de la façon dont cette fonction est perçue actuellement. Pour plusieurs, on voit **dans le tutorat une mesure disciplinaire plutôt que d'accompagnement de l'élève** à travers une relation positive». L'encadrement gagnerait beaucoup à être replacé dans une optique pédagogique. Il faut donc modifier l'orientation présente en ce sens. L'enseignant qui encadre et assure le suivi d'élèves (en particulier dans les trois dernières années du secondaire) doit être considéré autrement que comme un «donneur de bulletin», un «surveillant» ou un justicier.

Plus de chaleur est souhaité de la part de l'enseignant, dans une relation personnalisée avec l'élève. Mais, au dire de plusieurs, **la piètre image de l'enseignant** auprès des élèves, comme auprès du public, des parents ou du Ministère, ne contribue en rien à l'atteinte de cet objectif. Au contraire, cela crée davantage de méfiance à son endroit, entravant ainsi l'instauration d'un climat propice à des échanges fructueux.

b) L'indigence des ressources

À ce point de vue, on est unanime: aussi bien au primaire qu'au secondaire, **les ressources (de divers types) font défaut** pour encadrer et suivre adéquatement les élèves «ordinaires» et, plus encore, ceux qui présentent des caractéristiques spécifiques (élèves en difficulté d'apprentissage, avec des difficultés de comportement, handicapés, allophones, etc.). Certains s'insurgent contre les coupures budgétaires, suggérant plutôt d'élargir les organi-

grammes du ministère de l'Éducation ou de rapatrier au secteur public les subsides octroyés au privé. Respecter les différences individuelles **sans pouvoir compter sur des instruments** permettant d'identifier le milieu d'origine, les problèmes et les styles cognitifs des divers groupes d'élèves et **sans avoir la capacité d'y faire correspondre des modèles pédagogiques adaptés** paraît à l'ensemble irréalisable.

c) **L'émiettement des responsabilités**

La volonté de suivre l'élève dans son cheminement et d'assurer une continuité à ce suivi à travers les années ne va-t-elle pas à l'encontre du **morcellement actuel des interventions auprès des élèves**? C'est la question que se posent ceux qui trouvent déshumanisants la prolifération des intervenants et, surtout, le chronométrage à la minute de ces interventions. Pour eux, le suivi de l'élève avait beaucoup plus de sens et d'efficacité «autrefois», alors que cette tâche n'était pas élaborée et décrite de façon aussi sophistiquée — quantitativement surtout — et se vivait sur le mode volontaire. Le fait d'enchâsser aussi formellement la fonction d'encadrement dans la tâche d'un enseignant ne peut que conduire à **une automatisation des rapports entre élèves et maîtres** et représenter, finalement, un «fardeau» pour chacun. Pour plusieurs, le mode légaliste selon lequel s'exécute le suivi de l'élève dans les écoles s'avère plutôt démobilisant pour les enseignants. Si le but du décret était de faire travailler plus d'enseignants à l'encadrement, c'est un échec, affirment très majoritairement les participants d'un atelier anglophone; selon eux, ce sont les mêmes enseignants, autrefois «volontaires», qui font toujours le plus d'efforts.

d) **Les vices organisationnels**

Les contraintes administratives et syndicales rendent onéreux l'encadrement et le suivi de l'élève. Si le contexte exposé précédemment, à cause de l'accent mis sur le formel, tue le goût pour l'informel chez les enseignants, déjà affectés par l'avalanche des nouveaux programmes et l'accroissement de leur tâche, le régime pédagogique en ferait tout autant. Les **nombreuses matières scolaires** (11 en première secondaire, fera-t-on remarquer dans un groupe), la **brièveté des périodes d'enseignement**, la **démarcation entre l'enseignant spécialiste et le «généraliste»**, ajoutées à la présence de **groupes-classes trop nombreux**, ne favorisent en rien un suivi individualisé des jeunes. L'enseignant ne peut sans conséquences déborder sa matière en classe, et les **horaires serrés des élèves** ne permettent pas les rencontres hors classe à des moments qu'on jugerait propices de part et d'autre. Aussi, dans la plupart des formules actuelles d'encadrement, note-t-on, les tuteurs ne peuvent vraiment connaître les jeunes dont ils sont chargés.

Le **syndicalisme** enseignant n'échappe pas, lui non plus, à la critique des participants. Dans un atelier, on l'accuse de constituer

l'obstacle majeur à la mise sur pied d'un système d'encadrement valable.

Par ailleurs, en s'appuyant sur le principe de l'ancienneté, on favorise, dans certaines matières, **un enseignement donné par des enseignants insuffisamment préparés aux dépens de ceux qui ont la compétence requise.** Une telle approche constitue un obstacle à tout encadrement et ne facilite en rien l'atteinte de la qualité dans l'enseignement.

Pour plus d'un participant, l'heure devrait être à la professionnalisation du corps enseignant («renourish the concept of professionalism», souhaite-t-on dans un atelier) plutôt qu'à sa balkanisation. Il faut aller au-delà des décrets, des normes: «Encadrement is from the heart a sharing and must be encouraged, not legislated». Il importe de concevoir un encadrement où c'est l'ensemble des enseignants qui s'intéressent aux élèves «en tant que personnes», non seulement quelques-uns⁽²⁾.

e) La pauvreté des communications

Les lacunes au plan de la communication et de la concertation entre les divers intervenants du monde de l'éducation, **notamment au plan local**, font partie des problèmes souvent soulevés dans les ateliers. Réunir à une même table parents, directeurs, enseignants, commissaires, représentants du ministère de l'Éducation et d'autres ministères semble une entreprise très compliquée. Au nombre des intervenants, on voudrait voir davantage les élèves; eux aussi doivent se prononcer sur les questions qui les concernent. Toutefois, on s'interroge sur la façon d'actualiser ce principe.

Dans les écoles, diront certains, **on écoute peu «ceux qui font» de l'encadrement.** Leurs recommandations restent lettre morte. Le manque de concertation entre les partenaires et d'harmonisation des énergies rend **précaire la conjonction de l'encadrement et des objectifs éducatifs** qu'on se propose d'atteindre. Mais attention aux ingérences! La participation active d'intervenants multiples soulève quelque scepticisme chez certains. Dans un atelier, on exprimera l'avis que le problème de notre société vient justement du sentiment très répandu que tout le monde connaît tout et de l'habitude qui s'ensuit de mêler tout le monde à tout: on craint que le nécessaire professionnalisme des enseignants ne puisse s'épanouir si une mosaïque d'intervenants cherchent à déterminer trop précisément en quoi doit consister leur métier.

2. PROPOSITIONS

Plusieurs solutions, les suivantes avec une certaine urgence, sont proposées aux problèmes exposés plus haut: humaniser l'école, définir plus précisément le concept d'encadrement et de suivi de l'élève,

(2) On verra plus loin que cette opinion, exprimée dans certains ateliers, n'est pas entièrement partagée. Pour certains, en effet, l'encadrement devrait constituer une spécialité à l'intérieur de la tâche.

clarifier le rôle des intervenants sur ce point, fournir à chacun les moyens nécessaires, aménager (ou réaménager) les structures, et ce en privilégiant l'autonomie de l'établissement local.

2.1 Humaniser l'école et l'encadrement

Le thème de l'humanisation, on l'aura compris à la lecture d'autres comptes rendus⁽³⁾, **revient comme un leitmotiv** au cours des discussions. Sans doute s'agit-il là d'une insistance commune des participants sur **l'urgence d'établir, voire de rétablir, dans l'école un climat propice au contact plus prolongé et davantage personnalisé entre les enseignants et les élèves**. Les relations entre ces deux groupes, en classe et en dehors de celle-ci, marquent le cheminement de l'élève et, à ce titre, s'avèrent aussi importants que l'attitude générale de l'enseignant ou «sa façon de donner le cours». C'est un élève de 5^e secondaire, participant à un atelier, qui l'affirme.

Humaniser l'école, cela revient à dire pour plusieurs: atténuer les tensions entre les groupes impliqués dans la vie scolaire, «changer le cercle vicieux des négociations de conventions collectives à tous les trois ans», accorder plus d'attention à la qualité de l'enseignement et éliminer le formalisme de l'acte pédagogique.

Chez les enseignants, la fierté du travail bien fait, l'esprit professionnel et l'estime de soi doivent succéder à ce que d'aucuns qualifient d'«apathie». Pour cela, **les enseignants ont besoin d'être réhabilités** dans l'opinion publique (on compte sur le ministère de l'Éducation pour mener une campagne publicitaire en faveur des enseignants). **Les syndicats** ont un rôle important à jouer dans cette transformation des mentalités et ils devront dorénavant adopter comme philosophie première l'amélioration de la qualité de vie dans les écoles. Les **administrateurs**, quant à eux, devront s'occuper davantage des aspects humains à l'école et privilégier moins le matériel ou les finances. Ce serait là d'ailleurs aussi le vœu des parents.

Humaniser l'encadrement, c'est **transformer l'aspect disciplinaire de l'encadrement**, tel qu'il existe présentement, **en une approche pédagogique et chaleureuse**. Aussi, il faut repenser l'encadrement des élèves sur l'heure du midi et en faire autre chose qu'une «affaire de surveillance». Humaniser l'encadrement signifie aussi être plus présent aux élèves, ce qui sous-tend des **horaires plus souples** laissant le temps aux élèves et à leurs enseignants de se rencontrer sur une base moins formelle, plus volontaire et moins intriquée à la matière scolaire proprement dite. Pour certains, humaniser l'encadrement et le suivi implique idéalement que ces rencontres entre des élèves et un même tuteur s'étendent sur plus d'une année.

Restaurer la confiance dans et envers l'école, recréer à son endroit un sentiment d'appartenance et cesser d'y répandre toutes sortes de refrains pessimistes tels l'éventualité soi-disant implacable du chômage s'imposent comme autant de préalables pour redonner à l'école une signification et aux jeunes le goût d'y séjourner.

(3) Voir, par exemple, ci-après, le compte rendu portant sur l'égalité des chances.

2 Définir le concept d'encadrement et de suivi

Assurer un «bon» encadrement à l'élève consiste à **prendre des mesures pour qu'il s'intéresse à ses études, ne les abandonne pas trop tôt et se tire d'affaire plus tard** dans la société. De telles mesures doivent se fonder sur la recherche de l'autonomie de l'élève. À cet effet, d'ailleurs, il en est qui suggèrent de n'encadrer ce dernier que sur sa demande expresse ou, à tout le moins, de diversifier le type d'encadrement suivant les étapes de sa croissance. Un étudiant prône, quant à lui, un élargissement de la liberté concédée à l'élève qui soit proportionnelle à sa maturation: en 4^e et 5^e secondaire, on devrait moins lui «pousser dans le dos» que durant les années antérieures.

Quoi qu'il en soit, on s'entend en général pour **considérer l'encadrement comme un «accompagnement»**. Dans un groupe, on préfère d'ailleurs ce terme à celui d'«encadrement» pour désigner l'ensemble des procédés utilisés afin de suivre l'élève dans son cheminement scolaire et personnel. Car c'est la personne globale de l'élève qui est visée par l'encadrement: on «accompagne» ce dernier pour favoriser son épanouissement.

À titre de moyens mis en oeuvre pour aider les élèves à se prendre en charge, on recommande dans un atelier la création de **conseils étudiants** pouvant se prononcer sur toute question relative à la réalité de leur école. On préconise aussi le développement d'**outils d'auto-évaluation destinés aux élèves**: une sorte de «vade-mecum», par exemple, qui les suivrait tout au long de leurs études et auquel ils pourraient se référer en cours de route.

Enfin, pour permettre aux jeunes d'avoir une plus grande prise sur leur formation, certains suggèrent de constituer à l'école, suivant le principe que tout jeune a besoin d'une unité sociale où il se crée un dynamisme propre à façonner sa personnalité, **des groupes stables** où une part de l'encadrement repose sur les pairs. (À noter qu'un élève, dans l'atelier où cette proposition a été avancée, en verrait le bien-fondé surtout à partir de la première année du secondaire; par la suite, selon lui, le nombre de groupes pourrait augmenter au fur et à mesure qu'on se rapproche du cégep, histoire de s'y mieux adapter).

3 Clarifier le rôle des intervenants

Quel rôle doit jouer chaque intervenant par rapport à l'encadrement et au suivi de l'élève? À quel organisme, par exemple, revient la responsabilité de certaines catégories d'élèves «très lourdes», comme les autistiques? Ces questions apparaissent ici et là dans les comptes rendus des discussions.

Il y a des intervenants dont on voudrait bien voir le **rôle assumé avec plus de constance ou de consistance**. Aussi, on aimerait que le ministère de l'Éducation présente des objectifs plus nets aux directeurs d'école, aux enseignants, aux parents; que les écoles et les commissions scolaires orchestrent avec plus de doigté et de pertinence la rencontre de tous ceux qui ont à cœur de définir l'école d'au-

jourd'hui et de demain (que l'on tienne des «états généraux» au niveau local, par exemple). Plus que jamais, la concertation est de mise. Il faut informer les parents, les consulter et faire au milieu plus de place dans l'école. Les parents doivent prendre parti, être impliqués dans les politiques de l'école, la famille étant la structure d'encadrement et de suivi par excellence.

À l'école, les **enseignants** doivent compter sur un **contact régulier avec les parents**, pour mieux comprendre les jeunes. Aussi, la présence des parents doit-elle y être accrue, même si cela présente plus de difficultés pour ceux qui ont plusieurs enfants fréquentant divers établissements. Dans un groupe, on propose de sensibiliser les parents sur le rôle capital de la famille auprès des enfants en bas âge. Peut-être devrait-on scruter aussi, d'après quelques-uns, le pourquoi de ce réflexe de plusieurs parents de confier leurs enfants au secteur privé.

On demande donc aux parents de cesser, à l'avenir, de se départir de leur fonction de soutien principal de l'enfant en la confiant exclusivement aux spécialistes du monde scolaire.

2.4 Fournir les moyens adéquats

a) Accroître les ressources financières et humaines

Si la société choisit de mettre l'accent sur la personnalisation de l'enseignement et l'encadrement pédagogique, elle doit alors consentir à une augmentation des ressources, et le gouvernement cesser de les réduire. Au dire de plusieurs, les parents déplorent que les «coupures» se fassent sur le dos de la qualité de l'enseignement, soit en formant à l'école des groupes trop denses, soit en créant des classes jumelées, soit, dans les petites écoles, en joignant élèves du primaire et du secondaire.

Il est urgent, en outre, de diminuer le ratio maître-élèves: trop d'élèves par groupe trouble la communication et rend vaine toute velléité de prise en compte des différences individuelles. De plus, c'est un constat assez général que les ressources humaines affectées directement à l'encadrement font défaut. Il faut donc **ajouter du personnel**, de même qu'il est nécessaire d'**augmenter le temps où un enseignant est en contact avec les élèves**. Dans un atelier, on verrait d'un bon oeil l'ajout d'une période par jour de contact, soit six périodes par cycle de sept jours. Déjà expérimentée dans certaines écoles, la formule aurait fait ses preuves. Pour les uns, c'est au primaire qu'il importe d'accroître le temps réservé à l'encadrement; pour les autres, c'est au secondaire.

Gardons-nous cependant de retrancher des ressources déjà prévues pour l'encadrement des élèves «ordinaires» afin de mieux répondre aux besoins de groupes particuliers. On rappelle avec insistance, dans plusieurs ateliers, que **tous les élèves** (surdoués, moyennement doués ou aux prises avec des difficultés sérieuses d'apprentissage) **ont droit à un encadrement de même qualité**. On juge important néanmoins d'accroître les ressources humaines pour l'intégration des élèves en difficulté ou de ceux qui se sont

absentés temporairement de l'école pour cause de maladie; ces élèves, précise-t-on, doivent recevoir une attention spéciale **avant** leur intégration dans une classe régulière.

b) Mieux répartir les ressources existantes

Pour plusieurs, la carence de personnel en contact avec l'élève est d'autant plus regrettable que l'on affecte, par ailleurs, trop de ressources à «la paperasse». Au lieu de sabrer dans le corps enseignant, «pierre angulaire» de l'encadrement, on devrait, dit-on, utiliser autrement le personnel ainsi occupé. Pourquoi ne pas mettre directement à l'oeuvre auprès des élèves des personnes déjà en poste dans le système scolaire, comme le personnel non enseignant? Ou ne pas détourner une partie des fonds du socio-culturel pour grossir les ressources attribuées à l'apprentissage des matières de base? On pourrait également se servir avec plus d'à-propos des enseignants mis en disponibilité, en leur confiant — ou à leurs substituts — une tâche d'encadrement. C'est ce que proposent, entre autres, ceux qui souhaitent une meilleure gestion des ressources. Peut-être, conclut-on dans un atelier, faudrait-il aussi former les commissaires d'école à gérer plus judicieusement les ressources de la communauté.

c) Soutenir l'enseignant

Une priorité affirmée par la plupart: seconder davantage l'enseignant dans son travail. Ce qui peut se faire de diverses façons, soit par:

- **un allègement de tâche:** en réduisant les ratios d'une part, et, de l'autre, en libérant les enseignants d'une partie de leur tâche (de la moitié, souhaitent certains), de manière à ce que le tuteur devienne partie intégrante de celle-ci. Au contraire de ceux qui soutiennent qu'il revient à tous les enseignants d'encadrer leurs élèves, **quelques-uns croient qu'il serait préférable d'en spécialiser certains dans le suivi**, alors que d'autres investiraient davantage leurs énergies dans la transmission d'une matière. Sur le plan de la tâche, on recommande aussi, dans un atelier, de «libérer» un enseignant à chaque niveau, qu'on chargerait d'encadrer ses collègues dans le suivi de leurs élèves;
- **une incitation au travail d'équipe.** Pour encourager les échanges entre enseignants et assurer plus de continuité dans leur action auprès des élèves, on pourrait, par exemple, créer des équipes de titulaires ou encore des groupes multidisciplinaires à l'intérieur desquels chacun trouverait appui en travaillant de façon concertée et plus cohérente au bien de l'élève;
- **des renforcements positifs.** Il ressort de plusieurs comptes rendus qu'on doit donner aux enseignants — de même qu'aux élèves — un renforcement (incitations à l'excellence, récompenses) plus stimulant qu'à l'heure actuelle dans l'accomplissement de leur travail, en reconnaissant l'effort et la réussite. Cette stimulation est attendue, au plan local, de la part des

directeurs d'école: on veut les voir derrière les enseignants et davantage près des élèves;

- **des activités de perfectionnement.** Pour certains, bien des enseignants n'ont pas la capacité d'assumer une fonction d'encadrement. Ils ont besoin de se perfectionner, en particulier en pédagogie et en psychologie (en relation d'aide, par exemple). Quelques-uns suggèrent même d'accompagner les enseignants dans leur démarche de développement personnel. Parmi les formes possibles de ces activités de perfectionnement, on cite la tenue de journées pédagogiques réservées exclusivement au thème de l'encadrement et du suivi de l'élève. On exprime aussi le vœu de voir les enseignants mieux documentés sur le sujet (qu'on leur fournisse les livres pertinents, recommande-t-on). Certains ressentent d'ailleurs la nécessité d'une publication du ministère de l'Éducation, faisant état de tout ce qui se fait dans les écoles comme expérience d'encadrement. De plus, compte tenu des conditions de travail actuelles, un perfectionnement dans la discipline s'impose pour les enseignants spécialistes qui se voient obligés de transmettre une matière dans laquelle ils se sentent plus ou moins à l'aise. (Pour se prémunir contre ce genre de malaise, on recommandera, dans un atelier, de former des spécialistes «polyvalents», c'est-à-dire capables de dispenser deux ou trois matières, tout en maintenant cependant la prédominance des «généralistes» dans les petites écoles).

2.5 Aménager (ou réaménager) les structures

Ici et là, dans les groupes de discussion, sont apportées diverses solutions aux problèmes relatifs à l'encadrement et au suivi qui remettent en cause un élément ou l'autre du système scolaire. Cet élément concerne tantôt **les aménagements physiques**, tantôt **les programmes**, tantôt **les contenus de cours** (leur nombre, leur succession, leur durée), tantôt, enfin, **le régime pédagogique** dans son ensemble, du préscolaire à la fin du secondaire. Parmi les idées exprimées, certaines débordent parfois le thème proprement dit de l'encadrement. Cependant, elles ne sont pas sans rapport avec lui, puisqu'elles se situent dans l'axe même du cheminement de l'élève. Ainsi en va-t-il des propositions suivantes qui, en général, n'apparaissent qu'une fois dans les comptes rendus:

- qu'on crée de petites écoles à l'intérieur des grosses polyvalentes;
- qu'on cesse de normaliser les notes;
- qu'on abandonne la promotion automatique au primaire;
- qu'on redécoupe les contenus de cours de manière à faire place à des échanges «non académiques»;
- qu'on rende plus progressif le cheminement au primaire en aménageant des transitions plus souples entre la maternelle et la première année;

- qu'on aménage une transition plus souple aussi entre le primaire et le secondaire et entre le secondaire et le cégep;
- qu'on mette l'accent sur les matières de base au primaire.

On remarquera que quelques-uns de ces énoncés font appel à **plus de rigueur dans le système scolaire**. Il s'agit en effet d'un thème qui émerge des discussions à plus d'une reprise. Des participants recommandent, en outre, d'évaluer plus en profondeur les enseignants, entre autres afin d'aider ceux qui connaissent des difficultés à exécuter leurs tâches, et de relier la sécurité d'emploi à la qualité de leur travail. D'autres tiennent à ce qu'on indique aux élèves des «lignes de conduite plus définies» et qu'on exige davantage d'eux. Le tout en respectant un certain équilibre toutefois: en considérant les enseignants comme des professionnels et en respectant le rythme personnel des élèves. Car, précisons-le, la souplesse doit accompagner la rigueur dans l'application des normes du ministère de l'Éducation, de la Commission scolaire, du régime pédagogique et des conventions collectives ou décrets.

1.6 Favoriser l'autonomie locale

S'il est **un assouplissement sur lequel on s'entend**, c'est sur la latitude qu'on doit laisser à chaque école. En particulier quant à l'encadrement et au suivi de l'élève. **Il appartient à chaque milieu de donner le jour aux formules d'encadrement qui lui conviennent** (à la condition toutefois, précise-t-on, qu'il soit attentif aux performances dans les matières de base: langue maternelle, mathématiques et sciences). Ces formules peuvent varier d'une région à l'autre, d'une école à l'autre, même en termes administratifs ou syndicaux. La diversité des procédés ne peut qu'être bénéfique, à plus forte raison si l'on diffuse le résultat des expériences tentées un peu partout pour enrichir le savoir-faire commun.

Faire confiance à l'école locale et lui octroyer une marge de manoeuvre dans la détermination de son propre «code de vie» fait partie de la décentralisation souvent réclamée pour l'école locale. Qu'on lui abandonne le soin de décider, par exemple, de la proportion souhaitable d'enseignants spécialistes et généralistes; qu'on lui permette aussi de disposer à son gré de ses ressources humaines, matérielles et financières, de réaliser son projet éducatif en concertation avec tous ses partenaires et de spécifier elle-même les catégories d'élèves qui devront recevoir un encadrement particulier (suivant le niveau, le secteur, etc.). On souhaite, somme toute, comme on le formulera dans un atelier, que l'école locale s'habitue à régler ses problèmes sans toujours recourir au Ministère.

L'ÉCOLE ET LES VALEURS⁽¹⁾

1. BILAN

1.1 De l'unanimité au pluralisme

Depuis la parution du rapport Parent, la société québécoise a beaucoup changé. **Au début des années 1960, il existait encore une continuité entre l'échelle des valeurs de la famille et celle de l'école.** Toutes les valeurs reconnues prenaient place à l'intérieur d'un modèle qui était unifié et unique. **Aujourd'hui, la famille est instable, l'école plus anonyme et les échelles de valeurs multiples. La société québécoise est devenue pluraliste.**

Dans ce contexte, le choix et la définition des valeurs susceptibles d'être promues à l'intérieur de l'école soulèvent des difficultés inédites et considérables, et ce d'autant plus que l'on décèlerait **un écart de plus en plus manifeste entre les valeurs privilégiées respectivement par les jeunes et par les éducateurs.** Toutefois, malgré ce constat global, certains se demandent si, effectivement, les valeurs véhiculées par l'école ont beaucoup changé.

1.2 Les tensions entre les intervenants

Les difficultés inhérentes à cette situation nouvelle de la société ont, dans le milieu scolaire, été accentuées par le manque de dialogue, voire, en maints endroits, par le climat d'**affrontement** ou de **méfiance** qui s'est établi entre les parents, les enseignants et les différents autres agents responsables de l'enseignement.

Il en est résulté une certaine confusion sur le rôle de l'école, les responsabilités propres de chaque intervenant et, plus spécifiquement, sur les valeurs qu'il convient de promouvoir.

1.3 La remise en cause de la dimension chrétienne de la vie et de la confessionnalité de l'école

Traditionnellement, au Québec, l'éducation aux valeurs s'inscrivait tout naturellement à l'intérieur d'une conception de la vie qui s'inspirait du christianisme et elle faisait corps avec l'orientation d'une école qui était confessionnelle. Au cours des vingt dernières années, ces deux dimensions ont été de plus en plus clairement et fortement remises en cause. Aujourd'hui, selon certains, **le ministère de l'Éducation n'a pas à véhiculer de valeurs**; il doit se limiter à l'administration des écoles. Quant aux valeurs religieuses, en tant que telles, on affirme maintenant, ici et là, qu'elles sont **«propres à chacun»** ou, encore, **qu'elles ne doivent relever que des parents et des églises.** En conséquence, l'éducation aux valeurs, dans la mesure où on accepte de lui accorder une place dans le cadre scolaire, ne doit faire référence à aucune religion exclusivement, voire à aucune religion.

(1) Ce thème a été discuté en français dans huit ateliers et en anglais dans deux.

Sur un plan concret, ces remises en cause engendrent une série de problèmes et de situations qui, **au niveau des individus**, demeurent sans solution et provoquent **maintes insatisfactions**. Plus profondément, c'est **l'organisation de base elle-même de l'institution scolaire qui est contestée de différentes manières et dans diverses directions**. Certains tiennent à un système scolaire confessionnel, soit dans son ensemble, soit dans l'une ou l'autre de ses composantes. Par ailleurs, la part du système reconnue comme confessionnelle peut comprendre des écoles catholiques et des écoles protestantes (comme c'est le cas actuellement) ou seulement des écoles où diverses religions sont reconnues ou acceptées. On met également de l'avant diverses variantes dans le sens d'un système scolaire dit «pluraliste». Parfois aussi, le qualificatif «pluraliste» semble d'abord s'appliquer à chaque école distinctement plutôt qu'au système scolaire lui-même.

1.4 Quelques problèmes particuliers

Dans le secteur de **l'éducation des adultes**, on ne se préoccupe **guère de l'éducation aux valeurs**; en fait, le mode de fonctionnement actuel dans ce secteur ne paraît pas permettre l'élaboration de projets précis dans ce sens.

Au moins trois ateliers soulignent la **place prise par les médias**, notamment la télévision, dans la vie quotidienne et la formation des jeunes.

2. PROPOSITIONS

2.1 Une responsabilité partagée

Pour une forte proportion des participants aux ateliers, l'éducation aux valeurs est **une responsabilité qui relève de plusieurs intervenants**. Elle concerne l'école certes, mais également la société plus large — et plus spécialement «l'agir social» —, la famille, le milieu particulier d'où proviennent les enfants de chaque école et les médias. C'est l'ensemble de la société (et le gouvernement qui la représente) qui décide des valeurs de l'école autant que l'institution scolaire elle-même.

C'est dans ce contexte global que l'on situe assez généralement le rôle de l'école dans la transmission des valeurs. Déjà, **par ce qu'elle est, l'école promeut certaines d'entre elles**; elle est toujours, de quelque manière, marquée par son temps. Il lui appartient toutefois de **jouer un rôle plus conscient et plus actif dans ce domaine**. Tel est du moins l'avis de la plupart⁽²⁾.

Enfin, au niveau de l'école elle-même, la promotion des valeurs exige la **participation de tous**: enseignants, parents, professionnels non enseignants et personnel de direction, de gérance et de soutien. Dans la même perspective, si confessionnalité de l'école elle-même il

(2) Les réserves exprimées proviennent surtout d'un atelier: selon lui, «l'école n'a pas à transmettre de valeurs... Le rôle de l'école est d'enseigner et de transmettre le savoir».

doit y avoir, plusieurs semblent favoriser **une prise de décision à ce niveau** de préférence à tout autre.

2.2 Quelles valeurs?

On énumère plusieurs valeurs que l'école se doit de promouvoir. Celle qui revient le plus fréquemment et avec le plus de précision dans les rapports des ateliers est sans aucun doute **«le respect»**. Selon le contexte, on parlera de respect de soi, de ses droits, des autres en général, des personnes appartenant à une ethnie différente, de toute minorité, des idées et des comportements de chacun ou des valeurs nouvelles émanant de la société.

Parmi les autres **valeurs** habituellement définies comme **fondamentales**, on cite l'excellence, le sens de l'autonomie (ou de la liberté), le sens des responsabilités, la justice, la solidarité, l'amour de la paix et la beauté.

On mentionne également la compétence, le désir d'apprendre, la rigueur intellectuelle, la créativité, la fierté du travail bien fait, la confiance en soi, la capacité de gérer son propre apprentissage, la préoccupation d'une vie physique saine, l'aptitude à créer une relation avec d'autres, la conscience d'une interrelation entre les droits et les devoirs, la préservation de sa langue maternelle ainsi que le sens de l'appartenance, de la famille et de la démocratie. Comme on peut s'en rendre compte, certaines de ces «valeurs» se situent **dans le prolongement de valeurs fondamentales** plutôt qu'elles n'en sont elles-mêmes. Dans l'un ou l'autre cas, on peut aussi se demander s'il ne s'agit pas **d'attitudes ou de comportements considérés comme ayant une signification ou une portée particulières** davantage que de valeurs au sens strict.

2.3 Dans quelle optique?

Deux questions, parfois confondues, occupent le fond de scène de la plupart des ateliers:

- a) **L'éducation aux valeurs doit-elle se référer à une religion?**
- b) **Dans quelle mesure les valeurs promues par l'école doivent-elles se rapprocher de celles du milieu d'où proviennent les élèves?**

Dans les deux cas, **les réponses apportées sont relativement partagées**. Ainsi, par exemple, plusieurs sont d'avis qu'il ne saurait exister d'éducation aux valeurs en dehors de la référence à une religion précise. D'autres, au contraire, soulignent qu'«on ne doit pas mêler éducation et foi»; selon eux, une éducation aux valeurs dans une perspective humaniste est tout à fait possible. Enfin, un troisième groupe, qui comprend surtout ceux qui ont participé aux ateliers tenus en langue anglaise, est plutôt d'opinion que les valeurs mises de l'avant par l'école ont nécessairement leurs racines dans une religion, mais qu'elles ne doivent pas être reliées à quelque dogme religieux que ce soit, ni être présentées de manière à provoquer un engagement dans une foi religieuse.

Concernant la seconde question, nombreux sont ceux qui attirent l'attention sur la responsabilité des parents et sur la relation étroite qui, dans le domaine des valeurs, doit exister entre le milieu social d'origine ou d'habitation, la famille et l'école. D'autres, par contre, insistent plutôt sur le fait que l'école doit avoir en vue «la formation intégrale» et, en conséquence, qu'il est de sa responsabilité de promouvoir d'autres valeurs et, même, de développer un esprit critique face aux valeurs véhiculées dans la société en général ou dans les milieux d'où proviennent les élèves. Selon certains, la responsabilité spécifique de l'école par rapport aux valeurs à promouvoir tire aussi sa justification de l'option de notre société pour la démocratie, option qui implique que tous les jeunes adhèrent à des valeurs communes.

2.4 À travers quels canaux ou moyens?

Tout en laissant entendre qu'il existe d'autres canaux — ou moyens — comme véhicules des valeurs dans l'école, on s'arrête surtout, de fait, sur les suivants.

Si on laisse de côté l'école elle-même en tant qu'institution — dont il a déjà été question de façon précise —, l'un des premiers canaux à la disposition des enseignants pour la transmission des valeurs, ce sont les **programmes d'études**. Ce point est toutefois mentionné avec **peu d'insistance et un minimum de commentaires**, sauf dans les deux ateliers de langue anglaise, où une bonne partie des échanges semble avoir pris comme pôle de référence les programmes de religion et de morale. On note cependant qu'un atelier tenu en français rappelle, dans ce contexte, l'importance des «apprentissages de base» et la nécessité de maintenir des programmes axés sur «la formation intégrale de l'enfant».

Il en va tout autrement pour le **projet éducatif de l'école**, surtout dans les ateliers tenus en langue française. Une bonne proportion des participants paraît considérer l'élaboration d'un tel projet comme étant **à la base des options de l'école dans le domaine des valeurs**. Toutes les personnes intéressées, notamment les enseignants et les parents — et, selon un atelier, «surtout les enfants» — doivent avoir l'occasion de s'exprimer sur les valeurs qui leur semblent devoir être privilégiées, sur la compréhension qu'ils ont de ces valeurs, sur la relation qui devrait être établie entre les valeurs et la dimension religieuse, de même que sur tous les autres aspects jugés importants. Un atelier souligne que le ministère de l'Éducation devrait fournir un appui à cette démarche de chaque école.

Un dernier moyen, **mentionné avec une certaine insistance** et qui constitue en même temps une condition nécessaire, consiste à multiplier, à l'intérieur du système d'enseignement, **les lieux de dialogue et de réflexion**: entre enseignants, entre enseignants et parents, entre enseignants et élèves, etc. On suggère également d'encourager le développement de conseils étudiants, même au primaire précise un atelier. Ce n'est qu'ainsi, souligne-t-on, que chacun trouvera progressivement sa place. Aussi, l'objectif visé est de rétablir

la communication entre les partenaires et de leur permettre de retrouver peu à peu le chemin de divers consensus.

2.5 Selon quelles approches pédagogiques?

La ligne de démarcation entre les options de base et les choix d'ordre pédagogique est, dans le cas présent, peu claire. Voici tout de même quelques orientations et propositions qui, considérées sous l'angle pédagogique, semblent recueillir une large adhésion, bien qu'elles ne soient peut-être pas comprises dans tous les cas selon le même esprit.

- a) En définitive, ce sont **les jeunes eux-mêmes qui doivent choisir leurs valeurs** et leur échelle de valeurs. Il faut donc «s'asseoir avec eux» et tenir compte de ce qu'ils ont à dire sur le sujet. L'éducation aux valeurs est nécessairement, selon une expression utilisée dans un atelier de langue anglaise, «discussion orientée». Si on croit devoir proposer, tout au moins faut-il le faire sans imposer et dans un climat «d'écoute» et d'échange. Un atelier parle à ce sujet de «démarche évaluative», celle-ci comprenant, semble-t-il, l'habileté à nommer ce qui est de l'ordre des valeurs, l'habileté à effectuer et à hiérarchiser des choix et la capacité d'agir dans le sens choisi.
- b) Les **valeurs** mises de l'avant doivent être **rendues visibles** par des attitudes et des comportements. On se montre insistant, dans différents ateliers, sur la cohérence qui doit exister sur ce point entre l'ensemble des intervenants d'une part et entre le discours et la réalité de l'autre.
- c) Étant donné ce que l'on attend de l'école publique dans notre société, **la charte des droits de la personne** pourrait, suggère-t-on, constituer un point d'appui majeur pour l'éducation aux valeurs.
- d) Quelques orientations concernent plus spécifiquement **les enseignants**.
Ainsi:
 - tout enseignant qui s'occupe d'un programme sur les valeurs doit être dûment qualifié et être vraiment intéressé par l'activité requise;
 - aucun enseignant ne doit être obligé de donner un enseignement religieux ou moral contre sa conscience ou sa volonté;
 - un atelier tenu en anglais souligne que l'on doit encourager les enseignants à exprimer librement leurs points de vue et les soutenir lorsqu'ils le font; l'enseignant modèle, précise-t-on, est celui qui est authentique («genuine»).
- e) Selon les participants étudiants d'un atelier de langue anglaise et la majorité des participants de l'autre, **l'enseignement moral ou religieux ne devrait pas être obligatoire** durant les dernières années du secondaire.

QU'ATTENDENT LES JEUNES DE L'ÉCOLE?⁽¹⁾

1. BILAN

1.1 L'ouverture de l'école

L'école d'aujourd'hui est non seulement **ouverte à une plus forte proportion des jeunes**, mais elle **se préoccupe aussi davantage de leur «personnalité totale»**. Selon certains, il y a lieu de se réjouir de la plus grande cohérence qui existe aujourd'hui à l'intérieur des objectifs cognitifs; cependant, ce qui est surtout souligné, c'est qu'il faut préserver l'attention que l'école actuelle porte au développement affectif et social des élèves.

On note également, avec une certaine insistance, que, plus que jadis, **l'école respecte les élèves, est à leur écoute et favorise leur capacité d'expression**. Aussi, les relations qui existent entre eux et les enseignants sont-elles devenues moins formelles. Par ailleurs, ces élèves, que l'on estime plus «impliqués» dans le milieu social, disposent d'une liberté de choix plus considérable, notamment en ce qui concerne les cours, «qui correspondent à ce qu'ils veulent et à ce qu'ils sont». Cette école, note un atelier, répond davantage aux besoins des jeunes de bouger, de parler, d'écouter, d'échanger et d'apprendre à apprendre. Elle doit, précise un autre, demeurer «un milieu de vie».

Quelques opinions divergentes ou plus réservées émergent ici ou là sur ces mêmes points. L'expression la plus claire en est sans doute donnée par cet atelier qui tranche: «L'école n'est pas à l'écoute des jeunes, mais d'un système». On croit aussi percevoir que certains craignent que la démocratisation qualitative ne soit pas aussi assurée que la quantitative.

1.2 Les programmes d'études

Quelques opinions portent sur les programmes d'études en général ou une matière en particulier; cependant, **aucune ne domine nettement**. Selon les ateliers, on affirme que les programmes sont trop chargés (on cite celui de mathématiques), qu'on les change trop fréquemment, qu'ils sont trop compartimentés selon les disciplines ou que les parents les trouvent compliqués et que certains d'entre eux entretiennent des doutes sur l'un ou l'autre aspect de leurs contenus.

1.3 L'organisation et le fonctionnement de l'école

Sur ce point, certaines **opinions sont exprimées avec force**, mais elles apparaissent **rarement dans plus d'un rapport** et jamais dans plus de deux. Pour l'essentiel, ces opinions font valoir que l'école manque d'objectifs à long terme, que la grille-horaire n'est pas assez souple, que le temps imparti à chaque matière est inadéquat, que les classes comptent trop d'élèves, que plusieurs enseignants doivent

(1) Ce thème a été discuté dans huit ateliers tenus en français.

rencontrer trop de groupes différents, que le chronométrage du temps dans les écoles est excessif, que la suppléance cause des préjudices aux élèves, que la présence en classe d'élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage occasionne des pertes de temps, que la pédagogie utilisée est trop exclusivement centrée sur la matière (aux dépens des relations interpersonnelles), que les services aux élèves sont insuffisants, que les conseils d'orientation de l'école sont encore très peu nombreux ou que les conseils étudiants qui existent, au demeurant peu nombreux eux aussi, ne sont pas représentatifs, manquent d'information ou sont contrôlés par la direction de l'école.

1.4 L'évolution des attentes et ses conséquences

L'éclatement de la famille et divers autres problèmes sociaux qui, depuis quelques années, se sont beaucoup aggravés **conditionneraient de plus en plus les attentes des jeunes face à l'école**. Dans certains cas, le fait d'être aux prises avec de tels problèmes accroît de façon démesurée les attentes face à l'école; dans d'autres, elle atténue la motivation et va jusqu'à engendrer ce qu'un atelier qualifie de «désintéressement chronique».

Cette situation a pour **effet**, affirme-t-on, de **démotiver encore davantage les enseignants, de transformer l'école en «garderie» et de pousser de nombreux jeunes à la quitter prématurément**. On regrette que, d'une manière générale, les jeunes Québécois ne possèdent pas, comme les jeunes du Japon, de la Chine ou de l'Espagne, une fierté qui les porte à penser au progrès du pays.

2. PROPOSITIONS

2.1 L'école et la vie en société

L'école est ce qu'elle est; elle ne remplace rien d'autre. Insérée dans une société et dépendant d'elle, elle est limitée. Ainsi, elle ne peut pas favoriser l'autonomie complète de tous et de chacun. Elle doit cependant, avec la participation active des parents, **jouer un rôle dans la transformation de la société** et, en conséquence, **ouvrir les élèves aux réalités sociales** — y compris à celles des autres pays —, les considérer déjà comme des citoyens, soutenir leur participation aux événements qui les concernent, les mettre en contact avec les exigences du marché du travail et les préparer mieux que maintenant à des études plus avancées.

2.2 Les programmes d'études

Les élèves veulent, dit-on, des programmes **plus proches de la vie** et des cours sur **des thèmes d'actualité** tels que la paix, les relations internationales et l'écologie. On voudrait également que certains projets originant des élèves ou dans lesquels ils s'insèrent (on cite Jeunesse Canada-Monde) soient reconnus.

Un atelier suggère **plus de rigueur** dans les programmes, un autre un retour à un **nombre restreint de matières de base** et deux ateliers

attirent l'attention sur la **cohérence qui devrait exister entre les objectifs de chaque ordre d'enseignement.**

Quelques propositions, rarement reprises dans plus d'un atelier, **se rapportent à une matière en particulier.** On suggère, par exemple, d'améliorer le programme d'éducation physique, de repenser l'enseignement de la religion et de la formation morale ou de changer le contenu du programme actuel, de porter plus d'attention à l'enseignement du français et d'en tenir compte dans toutes les matières, de décloisonner les options et les activités offertes au secteur professionnel, de regrouper dans le temps les cours du programme Éducation au choix de carrière, d'utiliser systématiquement le programme REPÈRES pour l'information scolaire et professionnelle aux élèves et, plus globalement, de valoriser autant les sciences humaines que les sciences de la nature.

Enfin, dans un atelier, on exprime l'opinion qu'il faudrait intéresser les élèves à l'implantation des programmes et, dans un autre, que, d'une manière générale, les programmes d'études devraient être davantage préparés selon un mode collégial et être d'abord soucieux de qualité.

2.3 Attitudes de base face aux élèves

Le thème du respect ou de l'écoute de l'élève domine: il faut respecter ses rythmes, être à l'écoute de ses besoins, adopter des façons de faire ou des approches attentives à son vécu, le consulter sur ses goûts et ses attentes, développer un projet éducatif qui réponde à ses pourquoi, le «valoriser» et, tout en déterminant certaines balises, lui accorder une plus grande liberté.

On doit aussi, note-t-on, entretenir avec lui des relations plus empreintes de chaleur humaine, l'habiller à travailler pour une motivation autre que la réussite en fin d'année, devenir plus exigeant sur sa maîtrise des sujets enseignés et lui permettre de développer un sentiment d'appartenance à un milieu particulier. C'est sans doute à ce dernier point que l'on doit relier la proposition voulant que divers moyens (des «camps» par exemple) soient prévus afin que les élèves fassent mutuellement connaissance dès le début de l'année.

2.4 L'organisation et le fonctionnement de l'école

À plusieurs reprises, on revient sur la **nécessité d'améliorer les relations et la communication entre toutes les catégories de personnes** intéressées par la marche de l'école et, plus spécialement, entre les enseignants et les élèves et entre les enseignants et les parents.

C'est **autour du projet éducatif de l'école** ou en vue de son élaboration que les interactions sont surtout appelées à se développer. On parle également de «tables rondes» entre enseignants, parents et élèves et d'une collaboration soutenue dans le cours ordinaire des choses; ce qu'il faut, souligne-t-on, c'est «créer un milieu d'association plutôt qu'un milieu hiérarchisé» et, dans un tel contexte, amener

chacun à préciser son rôle ainsi qu'à définir ses objectifs et à déterminer les moyens auxquels il fera appel pour les atteindre.

Plusieurs propos vont dans le sens d'un **soutien nécessaire à divers organismes d'élèves**, le plus fréquemment mentionné étant le conseil d'élèves (ou conseil étudiant). Selon un atelier, on devrait même obliger les écoles à reconnaître ces conseils. On suggère également de donner une formation spéciale à leurs membres et on met en garde contre le danger que de tels conseils ne comprennent que des élèves «forts».

Toujours dans le but d'améliorer l'organisation et le fonctionnement de l'école, on propose, en outre, d'assouplir la grille-horaire, de regrouper séparément les élèves doués et ceux qui sont «mésadaptés», de réduire le nombre d'élèves dans chaque classe et le nombre de groupes différents que chaque enseignant doit rencontrer, d'encourager le développement d'activités parascolaires (et, soulignent certains participants, inter-écoles), de faire appel à des parents comme personnes-ressources, de donner plus d'autonomie à chaque établissement, de séparer les deux cycles du secondaire, d'organiser, selon un modèle similaire au cégep, un enseignement structuré par semestre et, enfin, d'accroître les services aux élèves et le support aux enseignants. On souhaite également que le personnel de l'école soit davantage présent à la cafétéria ou lors d'activités communes.

1.5 Pédagogie et évaluation

Sur ces deux dimensions de la réalité scolaire, **la plupart des rapports contiennent des propositions précises** et, dans l'un ou l'autre cas, des énoncés plus généraux stipulant qu'il faut revoir les approches et les techniques pédagogiques actuelles les plus courantes ou réviser les modes d'évaluation.

Parmi les **propositions concrètes d'ordre pédagogique**, on trouve le développement du travail en équipe, l'initiation à des méthodes de travail, l'identification, si possible, du style cognitif de chaque élève, l'accroissement de l'aide et de l'encadrement individuels en même temps que de la liberté laissée à l'élève de choisir les options désirées, la mise en place de mesures concrètes pour venir rapidement en aide aux élèves qui rencontrent des difficultés particulières, l'utilisation maximale des ressources déjà disponibles dans chaque école, une organisation reposant sur un ensemble de cheminements individuels une fois que l'essentiel de la matière a été présenté, une insistance sur la nécessité de développer la motivation des étudiants et, afin d'accorder plus de temps à la transmission de valeurs ou à la dispensation de cours de formation personnelle et sociale, la réduction des périodes d'enseignement. Toutefois, certains s'interrogent sur le coût de l'un ou l'autre de ces changements ou se demandent si les enseignants sont prêts à les accepter.

Concernant l'évaluation, on souhaite qu'il y ait un «meilleur» équilibre entre l'importance qui est accordée respectivement aux travaux de l'année et aux examens de fin de session (surtout ceux préparés par la commission scolaire, semble-t-il), que les notes accordées tien-

nent compte de «l'amélioration globale» de l'élève plutôt que de ses seuls résultats «académiques» et que les élèves soient récompensés autrement que par des notes (par une inscription à un tableau d'honneur par exemple).

2.6 Autres propositions

Il reste, enfin, à mentionner quelques propositions difficilement classables à l'intérieur des catégories précédentes.

- a) Le secteur professionnel ne doit pas devenir un lieu où on «expédie» les élèves qui ne veulent pas apprendre certaines matières de base.
- b) On devrait repenser l'école en fonction de ceux qui ne l'aiment pas et de ceux qui y éprouvent des difficultés. En se référant plus spécifiquement à ces derniers, on suggère aussi d'accroître ou de mieux partager entre les ministères de l'Éducation et de la Santé et des Services sociaux les ressources financières qui leur sont consacrées.
- c) Parmi les attentes des élèves, on trouve aussi celles d'enseignants plus jeunes d'esprit et plus disponibles. Certains élèves voudraient également pouvoir procéder à l'évaluation de leurs professeurs.
- d) Les enseignants ne devraient enseigner que dans le domaine qu'ils ont choisi et pour lequel ils se sont préparés. On suggère également de reconnaître des demi-tâches.
- e) On revient à quelques reprises sur la revalorisation de l'image ou de la fonction de l'enseignant. Sur ce dernier point, un atelier suggère comme moyen l'emploi du terme «rôle» plutôt que celui de «tâche».
- f) On souhaite un plus grand nombre d'animateurs spécialisés pour la vie étudiante.
- g) Des jeunes, fortement majoritaires dans un atelier, souhaitent que l'orientation (au choix d'un métier ou d'une profession, semble-t-il) débute plus tôt que maintenant, «même au primaire».
- h) Enfin, dans un atelier, on souhaite la tenue d'états généraux pour les parents.

LA FORMATION DES MAÎTRES⁽¹⁾

1. BILAN

1.1 Acquis majeurs

À l'intérieur d'un temps de formation devenu plus long, les futurs enseignants ont maintenant accès à une **formation théorique** plus poussée, de même qu'à **certains cours**, tels ceux sur la technologie éducative par exemple, jugés «excellents».

Quant à l'**université** elle-même, elle contribue maintenant bien davantage au développement de la **recherche en éducation** et a instauré une **collaboration croissante avec le milieu** de l'enseignement. Dans ce domaine, on rappelle en particulier les initiatives jugées heureuses que furent, dans les années 1970, les programmes de perfectionnement des maîtres en français et en mathématiques (PPMF et PPMM).

1.2 Quelques problèmes non résolus ou nouveaux

Parmi les problèmes non résolus par la réforme qui a suivi le rapport Parent ou qui ont émergé au cours des deux dernières décennies, **cinq** se dégagent avec un relief particulier.

Un premier concerne les **stages de formation pratique**. Même si on note qu'ils sont, ici ou là, réalisés «de façon satisfaisante», ils font plutôt l'objet, de la part des participants, d'**interrogations multiples**. En bref, on affirme que ces stages sont trop courts, qu'ils ont des objectifs peu clairs, qu'ils sont mal organisés et qu'ils ne font l'objet que d'une supervision minimum. Les résultats seraient à l'avenant; d'une façon générale, ils ne permettraient pas aux futurs enseignants d'établir un vrai contact avec la réalité de l'enseignement et, a fortiori, d'apprendre à la maîtriser.

Un autre problème, le second, se rapporte aux **activités de perfectionnement**. Celles-ci demeurent **insuffisantes** et ne répondent **pas toujours aux besoins du milieu**. Un atelier affirme que le perfectionnement est «trop souvent mal fait» et «peu rentable».

Un troisième problème jugé sérieux a comme pôle central l'**évaluation**. En effet, dans l'ensemble, celle-ci est considérée comme étant particulièrement **faible à toutes les étapes du processus de sélection et de formation**: lors de l'admission même à l'université, durant la poursuite des études universitaires, au cours de la réalisation des stages pratiques et pendant les premières années d'enseignement. Il ressort des affirmations rapportées que l'enseignant en formation est peu suivi et peu supervisé, la composante pratique de la formation étant toutefois la plus négligée.

En quatrième lieu, on relève le **peu d'efficacité du système actuel de probation**. Certains expriment même l'opinion qu'il a perdu toute signification.

(1) Ce thème a été discuté dans quatre ateliers tenus en français.

Enfin, on rappelle que la **confiance du public** dans les enseignants a **sensiblement décliné** et que leur statut a subi une forte dévalorisation.

1.3 Réserves particulières

La **formation initiale** est jugée **inadéquate** dans «certaines matières» (sans plus de précision). On note également que le **milieu** dans lequel cette formation s'effectue est **peu motivant**. Comme raisons expliquant ce constat, on mentionne la sélection peu rigoureuse des candidats à l'entrée, la quasi-absence de débouchés, le type de convention collective appliquée dans le milieu de l'enseignement et le statut de l'enseignant dans la société.

L'opinion favorable à l'université déjà rapportée (en 1.1) est **nuancée par les réserves suivantes**:

- la formation que propose l'université est trop exclusivement orientée vers l'approfondissement de matières précises, aux dépens du développement d'habiletés susceptibles de permettre une connaissance de l'enfant en situation et une communication efficace avec lui;
- ses programmes ne prévoient pas, tout au moins comme telle, une formation éthique;
- les personnes qui y enseignent sont souvent mal informées des problèmes réels du milieu de l'enseignement;
- un certain nombre de programmes de certificat qu'elle offre ne possèdent pas une orientation assez précise et sont, tout compte fait, de peu de valeur;
- la recherche qu'elle réalise demeure insuffisante et, par ailleurs, trop axée sur la recherche dite fondamentale.

Un atelier, en se plaçant à un niveau plus général, fait aussi remarquer que **l'université subit peu de pressions en provenance du milieu des enseignants concernant le type de formation souhaitable ou désiré**; les enseignants n'ont, semble-t-il, ni les moyens, ni l'habitude de faire savoir aux universités quelle formation devrait être donnée. D'autre part, les employeurs immédiats des enseignants (essentiellement les commissions scolaires) ont fort peu de prise sur la formation initiale que l'université décide d'offrir.

2. PROPOSITIONS

2.1 La connaissance de la société actuelle

Aujourd'hui, constatent les participants d'un atelier, «les enfants ne sont plus ce qu'ils étaient». La cause en est, pour une part notable, les transformations qui se sont produites dans les valeurs et, conséquemment, dans la famille de même que dans l'ensemble de la société. Il en résulte pour l'école des orientations, des programmes et diverses contraintes qui obligent l'enseignant à effectuer son activité professionnelle dans un contexte de changements incessants et d'insécurité. Dans son ensemble, **cette situation place l'enseignant**

devant une tâche immense. Aussi, une préparation appropriée doit-elle le rendre conscient de cette situation et le préparer effectivement à la prendre en compte.

2.2 La formation initiale

Sur ce point, l'idée qui semble avoir suscité le plus de commentaires consiste à **savoir s'il convient ou non d'allonger d'un an la formation universitaire obligatoire.** De fait, certains jugent qu'une formation universitaire comprenant 90 crédits est suffisante, tandis que d'autres considèrent que l'on devrait penser à une année supplémentaire de formation.

Par ailleurs, on émet l'opinion que la responsabilité de cette formation devrait être davantage assumée selon **une approche «partenariale»**, incluant les universités, les commissions scolaires, les parents et les étudiants eux-mêmes. De plus, un atelier suggère que **certaines enseignantes devraient être dégagées de leur commission scolaire** pour assister dans leur enseignement certains professeurs universitaires.

Quant **aux contenus**, un atelier propose de les structurer autour de **trois axes**: la théorie (comme c'est déjà le cas), la pratique (plus qu'actuellement) et l'initiation à la recherche. Il souligne également qu'il faudrait «élargir» la formation des enseignants, de manière à y intégrer le développement d'habiletés en animation, en travail d'équipe, en communication, en développement socio-affectif, en création de matériel et en évaluation. Un autre atelier insiste, pour sa part, sur le développement des «habiletés en relations humaines», tandis qu'un troisième met l'accent sur la formation dans la langue maternelle. On suggère également de donner aux futurs enseignants une meilleure connaissance des programmes et de les préparer à «une certaine polyvalence».

Enfin, quelques propositions touchent plus spécifiquement les **universités**:

- a) On souhaite que celles-ci sélectionnent plus rigoureusement (très rigoureusement, précisent même certains) les étudiants qu'elles admettent en vue de les préparer à l'enseignement; on devrait notamment, note-t-on, tenir compte des capacités de chacun et des besoins prévisibles de la société.
- b) On insiste pour que les professeurs universitaires (que l'on voit comme effectuant à la fois de l'enseignement et de la recherche) s'appliquent à mieux saisir la situation réelle qui existe dans les écoles et, pour certains d'entre eux, qu'ils accroissent leur compétence dans la matière qu'ils enseignent.

2.3 Les stages dans le milieu enseignant

Une quasi-unanimité paraît exister aussi bien sur l'importance de tels stages que sur leur faiblesse actuelle. Pour corriger la situation, c'est, souligne-t-on, **l'ensemble de la relation université-école qu'il**

faut repenser. D'ores et déjà cependant, on met sur la table **quelques moyens concrets**, notamment:

- la création de classes et d'écoles-pilotes;
- l'encadrement par des «maîtres associés», formés spécialement dans ce but;
- l'utilisation des meilleurs enseignants en exercice — libérés partiellement de leur tâche régulière pour l'occasion — à titre de «tuteurs»;
- l'étalement des stages durant la totalité de la période de formation universitaire;
- la réalisation par chaque étudiant de divers types de stages (au début, stage permettant surtout à l'étudiant de se connaître et, par la suite, stage auprès d'enfants en difficulté, dans différents milieux, etc.).

2.4 Le perfectionnement

Un nombre élevé de participants considère le perfectionnement comme **un domaine particulièrement névralgique**. Aussi, met-on de l'avant à son sujet quantité de réflexions et d'orientations. Deux ateliers expriment même l'idée que le perfectionnement devrait faire l'objet d'une planification précise, l'un d'eux allant jusqu'à suggérer la mise au point d'un «plan national», établi après entente entre toutes les parties concernées.

On prend pour acquis que certaines des activités de perfectionnement jugées souhaitables doivent relever essentiellement des universités, mais on souligne que d'autres doivent être organisées au niveau local, voire dans chaque école. On trouve d'ailleurs une illustration de cette dernière préoccupation dans les **types d'activités mentionnés**, soit:

- la tenue de journées pédagogiques, auxquelles il conviendrait, précise-t-on, de «redonner leur fonction par rapport au perfectionnement»;
- le soutien d'initiatives qui prennent appui sur l'échange et l'entraide entre pairs;
- la reprise de programmes déjà réalisés en collaboration avec le milieu (tels les programmes PPMF et PPM) et la mise en place d'autres programmes similaires;
- la création de «centres de perfectionnement», aptes à répondre rapidement aux besoins des enseignants.

Concernant l'**orientation** comme telle du perfectionnement, on relève les propositions suivantes:

- a) Il doit être orienté vers le développement d'une compétence pédagogique concrète plutôt que vers une connaissance théorique. On prendra cependant garde d'en rester à une simple sensibilisation.
- b) Les activités de perfectionnement seront aménagées de manière à se révéler attentives aux réalités nouvelles de la société actuelle et à certaines situations particulières, telles que l'intégration dans les

classes régulières des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, la composition multi-ethnique de divers milieux et l'implantation de nouveaux programmes.

- c) Certaines activités de perfectionnement seront orientées vers une aide directe à des enseignants qui éprouvent des difficultés de fonctionnement dans leur classe.
- d) Lorsque de nouveaux programmes sont approuvés, un perfectionnement approprié doit toujours être prévu et prendre place, dans une large mesure, avant la phase d'implantation de ces programmes.

Enfin, quelques propositions concernent les **conditions requises** pour que les activités de perfectionnement atteignent les objectifs prévus. À ce sujet, on suggère notamment d'accroître les fonds disponibles (qui sont, en ce moment, de l'ordre de 140 \$ par enseignant en moyenne), d'intégrer un temps réservé au perfectionnement à l'intérieur de la tâche régulière, de tenir compte, dans l'organisation même des activités, des contraintes humaines et matérielles, d'améliorer sensiblement la concertation entre les universités et les commissions scolaires et de favoriser l'émergence de formules qui permettent aux enseignants de quitter l'enseignement durant une période déterminée.

2.5 La probation

On semble souhaiter qu'un système de probation existe. Celui qui est appliqué actuellement doit cependant être **substantiellement revu**, de manière à donner à cette étape du cheminement professionnel de l'enseignant une valeur et un sens. Il faut, en particulier, en revoir l'organisation, y affecter des fonds spécifiques, associer à son fonctionnement des enseignants ayant une longue expérience de l'enseignement et assurer à l'enseignant en probation un encadrement et un soutien continus. Aussi, selon certains, la période de probation devrait précéder l'obtention du diplôme universitaire.

2.6 L'évaluation

Il convient de développer ou d'améliorer **sensiblement tout ce qui se rapporte à l'évaluation des enseignants**, surtout, quoique non exclusivement, durant leur période de formation et au début de leur carrière. Cette évaluation doit, précise-t-on, se réaliser dans un climat de confiance mutuelle, être orientée vers la motivation, la correction des lacunes constatées et la proposition d'activités précises de perfectionnement et, enfin, prendre sérieusement en considération la dimension pratique de la formation. Un atelier souligne que les professeurs des universités devraient, eux aussi, faire l'objet d'une évaluation.

.7 Une corporation professionnelle?

Plusieurs participants expriment une opinion favorable à la **création d'une corporation professionnelle d'enseignants**²⁾. Celle-ci serait, croit-on, de nature à situer vraiment l'activité d'enseignement à un niveau professionnel et, par voie de conséquence, à revaloriser le statut de l'enseignant. Selon certains, un tel organisme devrait même se substituer au syndicat.

Un tel organisme se préoccuperait essentiellement, par divers moyens (évaluation, perfectionnement, etc.), de promouvoir la qualité de la pratique professionnelle chez les enseignants et d'assurer le respect d'un code d'éthique approprié, l'accent étant mis sur les devoirs plutôt que sur les droits.

.8 Voies complémentaires

Quelques propositions, que l'on peut considérer comme complémentaires de celles qui précèdent, ont également été mises de l'avant à l'intérieur des quatre ateliers qui ont discuté de la formation des maîtres. Ainsi, certains voudraient que les **directeurs d'écoles s'occupent davantage de pédagogie** et d'autres que l'on **précise le rôle de l'école**, de manière à «élaguer les attentes non pertinentes». D'autres encore — ou, parfois, les mêmes — souhaiteraient une **simplification de la convention collective** des enseignants ou une allocation plus substantielle de fonds à la **recherche appliquée** et, surtout, à la recherche-action (diverses activités de perfectionnement pouvant, assez facilement, se greffer à un tel type de recherche).

2) Un atelier emploie l'expression tantôt au singulier et tantôt au pluriel. Peut-être y a-t-il dans ce cas une certaine confusion entre les associations professionnelles par matière (ou groupe de matières) qui existent déjà et l'idée d'un nouveau regroupement à l'intérieur d'une «corporation».

L'ÉGALITÉ DES CHANCES⁽¹⁾

1. BILAN

1.1 Acquis majeurs

Le principe de la **démocratisation de l'enseignement** ne rencontre **aucun adversaire** dans les dix ateliers qui ont discuté du thème de «l'égalité des chances» dans le système scolaire. On se montre en faveur d'une école **accessible à tous, y compris aux «clientèles spéciales»**, comme les enfants handicapés ou en difficulté d'apprentissage. Ce, dans tous les ordres d'enseignement, de la **prématernelle** au **cégep**, voire à l'université.

Pour plusieurs, la **démocratisation a été bénéfique pour les enfants des milieux défavorisés**. À l'école, les classes hétérogènes ont exercé sur ces derniers une influence positive. Le système des prêts et bourses a permis à plus de jeunes de fréquenter le cégep et l'université, tandis que la gratuité scolaire a favorisé un accès plus étendu aux autres niveaux. Créé à la fin des années soixante, le cégep représente aussi un acquis.

Dans les ateliers anglophones, on considère également qu'une meilleure répartition des ressources financières à l'intérieur du système d'enseignement ainsi que la démocratisation de son accès ont eu d'heureux effets. Ainsi, on a développé un certain «partenariat». Dans ce domaine, l'engagement des parents dans les affaires scolaires constitue sans nul doute un acquis très important. Le système d'enseignement québécois dispose maintenant d'un corps d'enseignants qualifiés, de bons programmes (en particulier dans le domaine du français, langue seconde) et de structures souples. En outre, on apprécie la latitude laissée aux commissions scolaires et aux écoles face au pouvoir central.

De l'avis de tous, semble-t-il, l'**objectif de l'égalité des chances** doit être non seulement **maintenu**, mais **intensifié**. Les efforts déployés pour accueillir les enfants des milieux défavorisés et **intégrer les «marginiaux»** (handicapés, décrocheurs, adultes, etc.) doivent être **encouragés et accrus**. L'éducation pour tous doit rester une priorité du gouvernement, qui n'a pas à couper dans des programmes dont le bien-fondé a été démontré. Plusieurs craignent les effets des coupures déjà effectuées ou annoncées. Dans un groupe, cette crainte se manifeste plus spécifiquement en relation avec les programmes «maternelle-maison», «maternelle quatre ans» et «Passe-Partout», destinés au préscolaire.

1.2 Problèmes non résolus

Pour la plupart des participants, malgré les intentions et les efforts consentis, malgré les discours, **les inégalités existent toujours** dans notre système scolaire. Ainsi, par exemple, les enfants des milieux **rural et urbain** n'ont pas les mêmes chances d'accès à un

(1) Ce thème a été discuté en français dans huit ateliers et en anglais dans deux.

enseignement de qualité; les chances ne sont pas identiques non plus pour **les surdoués, les élèves en difficulté et les minorités ethniques ou culturelles**; ni entre les enfants des **milieux défavorisés et favorisés** (dans un atelier, on souligne cependant la difficulté d'identifier les milieux défavorisés). On ne peut pas parler d'égalité des chances dans le cas **des adultes**. Pour certains, cette catégorie d'«élèves» est négligée, tant sur le plan de l'accessibilité que sur celui du financement. Il en est de même, affirme-t-on, concernant la place **des femmes** dans la structure scolaire.

D'autres s'élèvent contre le fait qu'on retrouve trop systématiquement **les enfants des milieux socio-économiquement faibles dans le secteur de l'enseignement professionnel**. Ils estiment que ce type d'élèves est en général considéré à part des autres. L'enseignement professionnel est d'ailleurs au centre des préoccupations de quelques participants, qui appréhendent les retombées négatives qu'aura sur ce secteur la scission des grosses commissions scolaires.

Plusieurs soutiennent que **les mesures de sélection et d'élimination sont toujours agissantes** dans les écoles. Dans certains programmes, le contingentement se fait sévère. La discrimination n'est pas chose du passé: on catalogue trop rapidement les élèves, et les programmes manquent de flexibilité. De plus, s'insurgent certains, le partage des ressources n'est pas tout à fait équitable entre les établissements. Quelques-uns se demandent en outre s'il y a vraiment égalité des chances entre francophones et anglophones par rapport à l'apprentissage de la langue seconde.

Dans plus d'un atelier, cependant, on reconnaît que **l'inégalité prend sa source en dehors de l'école**, dans le milieu socio-économique. La famille, l'environnement, la disparité des ressources financières et culturelles contribuent à perpétuer les inégalités (d'aucuns accuseront l'école d'en faire tout autant). Les parents, par leur façon d'élever leurs enfants, sèment déjà des ferments d'inégalité. On compte sur l'école pour remédier à cette situation.

Toutefois, plusieurs intervenants font remarquer qu'on ne saurait envisager le concept d'égalité sous le seul angle quantitatif. Les «chances» ont besoin d'être «diversifiées»: «Un même nombre de chances, dira-t-on, mais pas nécessairement les mêmes pour tous». Faute d'une telle considération, des élèves, aussi bien surdoués qu'en difficulté d'apprentissage, voient actuellement leur potentiel lésé. Dans ce contexte, l'élimination des «voies» constituerait une erreur; tout comme celle des classes spéciales, selon certains. Par ailleurs, un atelier propose l'abandon des classes culs-de-sac de type occupationnel. D'autres encore voient plutôt d'un bon oeil les classes spéciales, mais à la condition qu'elles aboutissent à une intégration dans une classe régulière. **L'opinion majoritaire considère cependant que l'intégration des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage constitue la solution la plus susceptible de favoriser leur développement optimal**; non toutefois sans que certains aient jugé nécessaire d'ajouter que cela ne doit pas nuire aux autres élèves. On souligne également à maintes reprises que **les ressources matérielles et, surtout, humaines** requises pour cette intégration **sont net-**

tement insuffisantes, voire inexistantes. Selon les participants d'un atelier, l'intégration des élèves en difficulté d'apprentissage aurait, jusqu'ici, été faite «sans soutien et sans personnel spécialisé».

En général, les participants aux ateliers estiment que le **financement** actuel des écoles **rend impossible l'existence de services vraiment adaptés** aux besoins des élèves, spécialement de ceux qui présentent des problèmes particuliers. Le secteur de l'enseignement semble de plus en plus négligé par l'État; plusieurs s'en offusquent. D'autres soulignent l'incohérence entre les politiques du ministère de l'Éducation et la réalité. Ainsi, on parle de gratuité scolaire alors que les élèves ont à défrayer le coût des cahiers d'exercices et de certaines activités. De même, au niveau local, malgré les apparences, les parents ne sont pas véritablement bienvenus dans l'école à titre de partenaires.

Chez les participants anglophones, on s'attarde davantage au contexte de l'école moderne. On déplore en particulier la lourdeur bureaucratique du système scolaire et certains d'entre eux jugent les **écoles trop grosses et impersonnelles**. En plein accord avec un bon nombre de participants francophones, on souligne également que la **communication entre les divers partenaires laisse à désirer** et que, tout compte fait, les parents demeurent peu informés.

Ici ou là, enfin, une voix se fait entendre pour demander un retour à la rigueur et à la discipline ou une meilleure place dans l'école pour l'enseignement des arts.

2. PROPOSITIONS

Même en visant l'égalité des chances, l'école n'a pas résolu les problèmes sociaux qui sont à la racine des inégalités. Dans l'avenir, au dire de plusieurs, elle aura à composer **de plus en plus avec les besoins primaires non comblés de certains élèves** (nourriture, soins, etc.), la **multiplication des familles monoparentales, la violence, l'apathie des parents** pour les affaires scolaires, le «**burn out**» **des enseignants** et la **rareté de l'emploi pour les jeunes**. Le manque de ressources financières devient le problème majeur auquel le système scolaire aura à faire face au cours des prochaines années. Déjà, affirme-t-on, trop d'élèves se voient dans l'obligation d'abandonner leurs études faute de ressources. Devra-t-on leur **verser un salaire? Ou étendre au secondaire le service des prêts et bourses** (en particulier au secteur professionnel)? C'est ce que suggèrent quelques participants à un atelier.

Pour la plupart cependant, il n'est pas question de stopper l'effort de démocratisation entrepris dans les années soixante. Au contraire, les énergies devront être dynamisées et orientées — d'une façon pour ainsi dire également prioritaire — de manière à réaffirmer l'idéal de l'égalité des chances, à redonner à l'enseignement la priorité qu'il mérite, à changer les mentalités, à rendre l'école plus humaine, à favoriser la concertation, à impliquer la communauté dans l'organisation scolaire, à ajuster le régime pédagogique et, enfin, à revaloriser

les enseignants, l'enseignement professionnel et l'école publique en général.

2.1 Réaffirmer l'idéal de l'égalité des chances

L'école est un moyen d'aplanir les inégalités entre les individus. Elle supplée à la carence des stimuli dans certaines familles.

Plusieurs effectuent toutefois une mise en garde: égalité ne signifie pas une uniformisation des services pour tous. **Une définition plus claire et réaliste des paramètres de cet idéal s'impose.** N'a-t-on pas trop demandé à l'école ces derniers temps? Ne lui a-t-on pas confié, à tort, trop de missions?

Ce que l'école doit viser, c'est de ne pas favoriser une élite au détriment de la majorité. Ce qui ne lui interdit nullement, bien au contraire, d'accorder une attention particulière au phénomène de la «douance». Les élèves doués, en effet, comme d'autres catégories d'élèves «spéciaux», méritent qu'on leur fournisse les outils nécessaires pour assurer leur développement. En fait, **c'est pour tous les jeunes que le système d'enseignement doit prévoir un plan qui tient compte des besoins, du potentiel et du rythme individuels.** Cet objectif est valorisé par la plupart des participants. Dans l'avenir, on doit, affirme-t-on, trouver des substituts au moule unique qui, en 1986, caractérise l'enseignement (cela peut consister, par exemple, à adapter des manuels au pluralisme ethnique). Un effort reste à accomplir pour connaître les capacités individuelles des élèves, car ceux-ci, plus que jamais, devront être au centre du projet éducatif.

2.2 Redonner à l'enseignement la priorité qu'il mérite

De l'avis général, il ne faut pas hésiter à investir dans le système d'enseignement. En temps, en concertation, en ressources et en services: «Education is a very valuable commodity which we must conserve and encourage its development».

Le soutien financier à l'école doit être accentué et l'État doit lui fournir **de meilleures ressources.** En particulier pour les services aux catégories d'élèves présentant des besoins spécifiques, comme les enfants surdoués, les élèves en difficulté d'apprentissage et ceux des milieux défavorisés. C'est au niveau **le plus près possible des élèves qu'il faut accroître les ressources,** entre autres en étendant la gratuité scolaire au matériel d'exercices et aux activités éducatives; en diminuant le ratio maître-élèves par classe, dans les milieux défavorisés spécialement; en «coupant» du côté administratif pour alléger la tâche de l'enseignant et en rationalisant les crédits de façon à ce que les fonds consentis à l'éducation profitent directement à l'enfant. Il faut pondérer les normes budgétaires en fonction des besoins spécifiques des divers milieux, en accordant — beaucoup insistent sur ce point — une attention particulière aux milieux défavorisés.

Les adultes font partie de ceux dont il est urgent de s'occuper. Ils sont en droit de jouir des mêmes conditions et facilités que les jeunes. Ils peuvent prétendre à un traitement égal dans les établissements

scolaires. Une politique d'éducation des adultes articulée devrait prévoir leur insertion dans le monde scolaire, surtout dans le cas de ceux qui sont faiblement scolarisés.

Un atelier insiste également sur les services que le système scolaire devrait donner à la **petite enfance**.

2.3 Changer les mentalités

L'amélioration du système scolaire n'est pas fonction seulement des sommes investies; elle dépend aussi des mentalités. Entre autres efforts exigés en ce sens par les participants, se dégagent les suivants:

- **qu'on arrête de tout réclamer de l'école** et de la prendre pour un fourre-tout; définissons plutôt son vrai rôle;
- **que les syndicats d'enseignants tendent vers une philosophie et une action de type «professionnel»** plutôt que revendicateur; les enseignants devraient être incités à travailler en équipe, à prendre des responsabilités et à participer aux décisions, surtout sur le plan local (à noter que les participants anglophones se montrent davantage sensibles à cette orientation);
- que le réseau scolaire se fasse **le promoteur de l'égalité de la femme** et donne lui-même l'exemple en accueillant véritablement les femmes autant dans sa structure que sur ses bancs;
- qu'à l'intérieur du système d'enseignement, **on combatte les stéréotypes** reliés à la couleur des individus, à leur religion, à un handicap ou à leur orientation professionnelle.

2.4 Rendre l'école plus humaine

Rendre l'école plus humaine, pour certains, c'est d'abord la «**débu-reaucratiser**». Pour d'autres, on y réussira surtout en se mettant à **l'écoute des jeunes, des enseignants, des parents**. Des jeunes, en tenant compte de leurs besoins et de leurs différences culturelles ou ethniques (quelqu'un suggère même la création dans les écoles d'une sorte d'ombudsman pour défendre les droits des élèves); des enseignants, en abaissant le ratio maître-élèves (ceci, fait-on remarquer, est d'autant plus urgent que les classes sont hétérogènes) et en les impliquant dans la recherche de solutions; des parents, en leur faisant jouer un rôle actif dans le projet éducatif. On doit trouver des formules aptes à favoriser le développement de l'élève et à établir entre l'enseignant et lui un climat de confiance. Climat de confiance qui s'étendra aussi aux autres intervenants et qui générera chez tous, et d'abord chez l'élève, un sentiment d'appartenance.

Certaines mesures pourraient y contribuer. Ainsi, par exemple, **les enseignants qui oeuvrent dans les milieux défavorisés devraient le faire délibérément**; on faciliterait ainsi, croit-on, le développement d'une pédagogie valorisant les jeunes dans leur propre milieu.

L'école doit se montrer humaine, en outre, avec ses «clientèles spéciales»: ceux qui, parmi les participants, ne s'opposent pas à leur

regroupement au sein d'**unités spécifiques** insistent toutefois pour qu'on mette sur pied **des programmes favorisant leur réintégration au moment opportun**. Assurons-nous par ailleurs, dit-on aussi, que les élèves en **classe d'accueil** atteignent **un niveau de compréhension suffisant avant de les faire passer dans une classe régulière**.

2.5 Favoriser la concertation des intervenants

Des participants déplorent l'absence de concertation entre les ministères (MSSS, MEQ et MMSR) et préconisent **des «états généraux inter-ministériels»**, afin d'assurer une continuité dans les divers plans d'action relatifs à la formation. On souhaite aussi une concertation entre le ministère de la Santé et des Services sociaux et les organismes impliqués lors d'interventions dans les familles. De même, une meilleure coordination s'impose, selon certains, entre **l'action du ministère de l'Éducation et celle, que l'on veut largement autonome, entreprise au niveau local**. Les écoles, estime-t-on dans l'un ou l'autre atelier, doivent être «de quartier», adaptées aux caractéristiques de leur milieu. Quant aux programmes, le ministère de l'Éducation doit continuer à les élaborer dans leurs grandes lignes, mais ils doivent se prêter à une adaptation plus souple au niveau local.

D'aucuns voient la nécessité de **réévaluer les services offerts aux élèves**, si l'on veut réellement assurer une continuité ou une cohérence à l'intérieur du réseau, à tous les niveaux. À cet effet, tous les partenaires dans l'école doivent être mis à contribution. Encore faut-il que la communication entre eux, et notamment avec les enseignants, existe.

2.6 Impliquer la communauté dans l'organisation scolaire

La participation des parents et, plus largement, **du milieu d'origine** des élèves **ressort comme étant une exigence essentielle** pour la mise en oeuvre d'une politique concrète d'égalité des chances à l'intérieur de l'école. Dans ce cadre, on met de l'avant **plusieurs propositions, assez différentes cependant selon les ateliers**. Ainsi, l'un d'eux insiste pour que tous les intervenants d'une même école effectuent ensemble une recherche sur les besoins de la communauté environnante. Un autre fait valoir que, avant d'établir ou d'abolir tout programme qui les touche, les milieux socio-économiquement faibles devraient être consultés. Dans deux ou trois ateliers, on suggère plutôt d'inciter les parents à motiver et à encadrer leurs enfants dans leur démarche d'apprentissage et, à cette fin, de leur faire connaître les choix de divers ordres qui s'offrent à leurs enfants et les programmes d'études qu'ils suivent, de même que les ressources qui sont disponibles. D'autres groupes, enfin, invitent l'école à se montrer plus réceptive à une collaboration avec diverses ressources non scolaires ou proposent de laisser plus de liberté aux élèves dans le choix de leurs cours, voire de «favoriser les projets préparés par les élèves eux-mêmes».

2.7 Ajuster le régime pédagogique

Après une effervescence sans précédent dans le système scolaire, il serait temps, d'après des participants, **de revoir les programmes, la structure globale du système et son fonctionnement**. Les besoins sociaux ont changé depuis le début des années soixante et continuent d'évoluer. Aussi, est-il devenu nécessaire, indique-t-on dans un groupe, **de faciliter aux jeunes filles l'accès aux programmes des métiers non traditionnels**. Les programmes doivent être adaptés **aux besoins des jeunes** et être conformes à la nouvelle réalité sociale; en conséquence, certains devraient recevoir moins d'étudiants, puisqu'ils ne mènent nulle part. L'équation formation-travail ne se vérifie plus aussi facilement qu'autrefois. Les besoins de la société, pour les uns, demandent eux-mêmes une redéfinition; pour les autres, ce sont **les standards de performance exigés par l'école qui doivent être révisés**. D'autres encore désirent qu'on accentue la **formation de base** ou insistent sur **«l'excellence»**, à laquelle il faut viser. Cependant, après qu'auront été effectués les rajustements nécessaires, on espère une **«stabilisation»** du régime pédagogique.

2.8 Revaloriser les enseignants, l'enseignement professionnel et l'école publique

Les enseignants ont vu leur image se dégrader depuis quelques années. Certains les disent vieilliss, fatigués, écrasés par une charge trop lourde et mal préparés à affronter les défis actuels. Ceux-là croient que **la professionnalisation du corps enseignant pourrait contribuer à hausser l'estime de soi de l'enseignant et à revaloriser sa profession**. Ce qui, cependant, ne paraît pas devoir être une tâche facile.

L'enseignement professionnel aurait, lui aussi, besoin d'une revalorisation: «Que celui qui décide d'aller en enseignement professionnel, souhaite-t-on, le fasse par choix, non par obligation ou par manque de prérequis pour poursuivre des études supérieures». Comment y arriver? En prenant des mesures pour faire mieux percevoir ce secteur d'enseignement dans la société, en améliorant les contenus de ses programmes et en rajeunissant ses équipements.

Enfin, pour d'autres, c'est **l'enseignement public** dans son ensemble qu'il faut revaloriser, et non seulement l'enseignement professionnel. Si les partisans du secteur privé voient dans celui-ci un terrain de prédilection pour la recherche de l'excellence, les tenants du public soutiennent que le réseau public peut prétendre à la même excellence (certains estiment qu'il y arriverait encore mieux s'il bénéficiait, en plus, des fonds alloués au privé). Il faudrait tout simplement réhabiliter l'enseignement public auprès de la population, puisque c'est lui, tout compte fait, qui assure à tous l'égalité des chances.

LE FINANCEMENT DES SERVICES ÉDUCATIFS⁽¹⁾

I. BILAN

1.1 Un consensus sur les principes

Personne ne remet en cause le bien-fondé de la réforme en éducation, surtout en ce qui a trait à l'**égalité des chances**, à la **fréquentation scolaire obligatoire** et à la **gratuité des manuels**. La satisfaction est manifeste aussi par rapport à l'universalité et à l'accessibilité des services, à la «**transférabilité**» des ressources, à la marge de manoeuvre laissée aux commissions scolaires et à la stabilité des personnels. On insiste pour que les ressources soient maintenues à un niveau adéquat et qu'elles soient équitablement réparties. À cet effet, plusieurs mettent l'accent sur la participation de tous les intervenants, dont on loue le principe à défaut de constater son actualisation.

1.2 Deux grands problèmes

D'accord sur les principes énoncés, on s'entend également, dans une forte proportion, sur deux critiques fondamentales à l'endroit du système scolaire québécois: on a présumé de la capacité de ce système d'intégrer tant de réformes en si peu de temps et on a surévalué la capacité de payer des citoyens.

a) La capacité d'intégrer

Trop de changements, trop rapidement. Les manuels de base, déjà manquants, ne réussissent pas à suivre le courant. **Les efforts sont dispersés** et la concertation en demeure aux vœux pieux. Les luttes de pouvoir (au ministère de l'Éducation, dans les commissions scolaires, à l'intérieur des écoles et entre les cadres et les syndicats) gaspillent les énergies. De fait, au cours des années à venir, **la résistance des «décideurs»**, apparemment à tous les niveaux du système scolaire, pourrait, de l'avis d'un bon nombre, s'avérer le problème le plus difficile à résoudre.

b) La capacité de payer

Le ministère de l'Éducation n'y est pas allé de main morte en réformes, projets et expérimentations de toutes sortes. Plusieurs le lui reprochent, en soulignant l'**incohérence et le déséquilibre entre**, d'une part, la **quantité de projets mis en branle** et, d'autre part, **le peu de ressources affecté à leur réalisation**. Même observation concernant l'intégration des «clientèles particulières» (élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, adultes, surdoués, etc.): les intentions sont sans cesse réaffirmées, mais leur concrétisation s'effectue trop souvent sans les ressources indispensables.

Plus d'un accuse la lourdeur bureaucratique des structures de s'accaparer une trop grande part des budgets et juge le **partage actuel des ressources peu équitable**. Dans l'ensemble, on s'en

(1) Ce thème a été discuté dans quatre ateliers tenus en français.

prend aussi à **la centralisation**: les conventions collectives négociées au plan national «sont transformées en normes d'organisation» et les règles budgétaires sont «utilisées pour conditionner les priorités budgétaires du milieu».

2. PROPOSITIONS

Les mots d'ordre, dans la plupart des ateliers, sont: décentraliser, simplifier, rationaliser, maximiser.

On soutient dans un atelier qu'il faut revenir à «la mission de base» en éducation et, dans un autre, que le ministère de l'Éducation doit se transformer essentiellement «en un organisme qui rend disponibles son expertise et ses services». Le temps est venu de **stabiliser le régime** et de fixer de façon plus définie les orientations à privilégier. Car, dans un contexte de pénurie de ressources, font remarquer certains, **des choix s'imposent**. **Rationalisons** donc, en concertation entre tous les agents d'éducation (ministères de l'Éducation et de la Santé et des Services sociaux, commissions scolaires, cadres, syndicats, voire la population en général), et **limitons les projets** à ceux que l'on peut réaliser et, en tant que collectivité, se payer. À tout le moins, souhaite-t-on, que le Ministère défraie le coût de ses décisions ou révisé ses politiques. Conformément à cet esprit de rationalisation, des participants invitent le gouvernement à réévaluer les coûts du secteur anglophone (sans cependant fournir aucune précision).

Entre autres paramètres, le financement devra tenir compte des services que le régime pédagogique impose sur le plan national en même temps que de la spécificité de chaque commission scolaire. Pour la plupart, **la commission scolaire est la cellule administrative par excellence** du réseau scolaire. C'est à elle qu'il appartient de développer les mécanismes permettant aux élèves — à tous les élèves — de recevoir les mêmes services, de prétendre à la même qualité de la formation.

Le financement du réseau doit donc **prendre en compte les particularités régionales**, telles l'éloignement et les structures économiques, et **emprunter des modalités** que, d'un atelier à l'autre, on entrevoit de **différentes** façons. Ainsi, dans l'un, on parle d'un «cadre financier triennal» et de l'évaluation du rendement du personnel des commissions scolaires, tandis que, dans un autre, on insiste plutôt, avec une bonne majorité dans chaque cas, sur la nécessité de concentrer les énergies disponibles sur une meilleure utilisation des ressources actuelles plutôt que sur la revendication de ressources additionnelles, sur la suppression du plafonnement à 6% de la taxe scolaire locale et sur un financement en provenance du ministère de l'Éducation qui serait calculé à partir du coût requis pour assurer à chaque élève «une formation de base».

Ici ou là, on insiste également sur **la gestion participative** ou sur d'autres formes de consultation et de participation, en particulier au niveau de la commission scolaire, mais aussi à celui de l'école.

Dans le contexte économique actuel, on doit **rationaliser les coûts et les expérimentations**. En outre, le vieillissement du personnel

incite à revenir sur la **sécurité d'emploi**, laquelle rend quelque peu problématique une meilleure utilisation des ressources.

Quant aux services offerts aux «clientèles spéciales» déjà mentionnées, il est urgent d'établir plus judicieusement les critères d'intervention et d'y adjoindre les ressources appropriées. **Les adultes**, notamment, méritent plus d'attention et ont le droit de profiter de structures disposant de budgets adéquats. Plusieurs font de l'amélioration du sort de l'adulte «à l'école» une priorité.

L'AVENIR DE L'ÉCOLE ANGLAISE AU QUÉBEC⁽¹⁾

1. BILAN

1.1 Des actifs à préserver

À l'évidence, les participants à ces ateliers ne se sont pas préoccupés spécialement d'établir le bilan positif de la réforme scolaire des deux dernières décennies; ils ont plutôt, d'emblée, cherché à **faire le point sur les difficultés** de l'heure et à **préciser ce qui pourrait être amélioré** et dans quel sens.

Toutefois, par-ci par-là, on remarque qu'ils se réjouissent de certains des changements qui ont été effectués. Deux points surtout sont considérés comme des «actifs» ou font l'objet, dans deux ateliers en particulier, d'appréciations très favorables: il s'agit du **développement des programmes d'immersion en français** (malgré la difficulté que l'on rencontre pour les implanter dans certaines écoles rurales) et du **pouvoir que les parents ont maintenant acquis dans l'école**. En outre, un atelier ou l'autre juge comme étant un pas dans la bonne direction l'**utilisation de l'ordinateur** dans le système scolaire (sans cependant dire en quoi il en est ainsi), le report de l'**enseignement professionnel à un niveau plus avancé du secondaire**, le **renouvellement des programmes de sciences et de mathématiques**, l'**utilisation d'une pédagogie plus nettement orientée vers la résolution de problèmes** et l'**instauration de programmes précis d'enseignement religieux ou de formation morale** dans les écoles (même si, ajoute-t-on, de tels programmes n'existent pas encore partout). Par ailleurs — et cela même constitue sans nul doute un facteur de renforcement dans le sens d'un actif à préserver —, aucun de ces points ne donne prise, dans l'un ou l'autre compte rendu d'atelier, à l'expression de réserves un peu sérieuses.

1.2 Des créances douteuses

Même si l'école anglaise n'est pas immédiatement menacée au Québec, note un atelier, il ne faut pas s'en faire accroire avec l'idée que «tout va bien». En fait, si on envisage les choses sur une période d'une certaine durée, disons une quinzaine d'années, lui répond en écho un autre atelier, il apparaît que c'est la question même de sa survie qui est posée. Entretemps, il existe certaines situations, certains problèmes dont l'issue est incertaine, depuis quelque temps déjà.

Tel est le cas, par exemple, pour la **diminution des inscriptions** dans plusieurs commissions scolaires et écoles (malgré l'augmentation, signalée au passage, du nombre d'élèves francophones dans le secteur protestant). D'ores et déjà, fait-on remarquer, dans le domaine des activités extrascolaires aussi bien que dans celui de l'enseignement lui-même, cette diminution a conduit à de **substantielles réductions de services**. Aussi, dans certains endroits, elle a rendu **excessives les structures administratives en place**. Au cours des

(1) Ce thème a été discuté dans huit ateliers, tous de langue anglaise.

prochaines années, la situation ainsi créée risque même de s'aggraver, en particulier dans certaines zones rurales.

C'est cependant quand il est question des **régimes pédagogiques de 1981** et, tout spécialement, **des programmes que les inquiétudes et les doutes se manifestent en plus grand nombre**; toutefois, il convient de souligner que les participants d'un atelier reconnaissent que, **sans ces nouveaux régimes, un certain nombre de changements nécessaires n'auraient sans doute pas été faits**. On peut résumer ainsi l'essentiel de ces commentaires (chacun d'entre eux ayant été formulé par un ou deux groupes et, sauf exception, suggéré indirectement par au moins un ou deux autres):

- a) L'implantation de ces régimes a été plutôt mal conçue. En conséquence, si l'on veut s'assurer qu'ils sont partout appliqués dans le même sens, les contrôles requièrent passablement de temps.
- b) Le budget prévu pour leur implantation a été nettement insuffisant. L'exemple le plus clair est celui des manuels.
- c) Ces régimes n'accordent pas une place satisfaisante aux arts (y compris à la musique).
- d) Dans le domaine plus précis des programmes, la large autonomie dont disposaient les protestants dans le passé a pratiquement disparu. Il faut maintenant attendre que des programmes uniformes préparés au ministère de l'Éducation soient, avec retard, traduits en anglais. D'autre part, il n'existe à peu près pas de ressources disponibles permettant leur adaptation au niveau local.
- e) Les nombreux changements de programmes de ces dernières années ont, dans plusieurs cas, affecté négativement les enseignants et leur enseignement. À ce sujet, on attire aussi l'attention sur un problème particulier, à savoir que, en certains endroits, les enseignants ont été les victimes des tensions qui existaient entre leur commission scolaire et le ministère de l'Éducation concernant les nouveaux programmes.
- f) Enfin, on fait remarquer que l'impact de ces nouveaux régimes pédagogiques demeure incertain, d'où l'inquiétude de plusieurs.

Une dernière «créance», qui a déjà fait couler beaucoup d'encre, continue de hanter un certain nombre de participants: en ce moment, **tous les élèves ont-ils un accès égal aux services éducatifs du système scolaire?** De toute évidence, la réponse est négative si l'on pense aux **Noirs**, mais on laisse entendre qu'ils ne sont probablement pas les seuls qui trouvent difficilement place dans l'école actuelle. D'ailleurs, note un atelier, on peut se demander si la manière dont les fonds disponibles sont répartis permet d'assurer effectivement l'égalité des chances souhaitée. Plus fondamentalement, toutefois, le même atelier émet l'opinion qu'il faut se poser la question: vraiment, tous les jeunes doivent-ils avoir un accès égal aux divers services éducatifs?

PROPOSITIONS

1 Les structures politiques de base

Le Québec réel, dans le domaine scolaire, ce sont des catholiques et des protestants, des francophones et des anglophones. Voilà un fait dont on prend acte dès le point de départ, pour se demander ensuite, dans presque tous les ateliers, quelles structures de base sont les plus susceptibles d'assurer la survie et le développement de l'école anglaise. Il ne fait pas de doute, pour tous ceux qui en parlent, que les structures actuelles doivent être soumises à un sérieux réexamen.

Pour les uns, le temps est venu de réunir à l'intérieur de commissions scolaires linguistiques les anglophones catholiques et protestants. Ce nouvel aménagement structurel est devenu impératif, en particulier dans les milieux ruraux. On est cependant conscient qu'une telle évolution posera certains problèmes, concernant notamment l'obtention de garanties appropriées à l'intérieur de la constitution canadienne ainsi que la place qui sera accordée à certaines «valeurs» et, plus spécifiquement, à l'enseignement religieux confessionnel. Un atelier soulève également le problème de la juste représentation, reconnue par une législation appropriée, à l'intérieur des structures politiques de la province.

Pour les autres, au moins aussi nombreux, moins optimistes sur le temps qu'il faudra pour obtenir les garanties constitutionnelles désirées ou plus sensibles à la volonté des catholiques, voire de certains groupes protestants, de maintenir leur identité à l'intérieur d'un cadre juridique qui leur soit propre, c'est d'abord de coopération (plutôt que de fusion) qu'il faut parler. Que l'on commence, disent-ils, dans la foulée de ce qui se fait d'ailleurs déjà en certains endroits, par étudier ensemble l'un ou l'autre problème et par partager des services et des équipements. Aussi, éventuellement, que l'on délègue certaines responsabilités à une autre commission scolaire. Ou encore, certains participants se font insistants sur ce point, que les anglophones, tous ensemble, s'appliquent d'abord à étudier attentivement quels sont leurs besoins dans le domaine scolaire, qu'ils les fassent ensuite connaître selon une approche cohérente et, s'il y a lieu, qu'ils demandent au ministère de l'Éducation d'apporter une solution pertinente.

Dans un cas comme dans l'autre, les aménagements concrets requis ne seront sans doute pas tout à fait les mêmes pour l'île de Montréal et pour le reste du Québec.

Quelques-uns, enfin, esquissent une troisième voie. Ayant déjà expérimenté une coopération jugée fructueuse entre catholiques et protestants, ils se sont quand même butés, finalement, à un obstacle de taille: les parents qui appartiennent à une religion autre que celle de la commission scolaire qui accueille leurs enfants n'ont pas le droit de vote dans cette commission scolaire. Si ce droit leur était accordé (avec les droits et obligations qui lui sont afférents), le problème serait, à leur avis, réglé. Aussi présumant-ils qu'un amendement constitutionnel dans ce sens serait plus facile à négocier que celui visant à la

création de commissions scolaires linguistiques. Ils soulignent également que, pour les petites écoles, la solution qu'ils avancent pourrait s'avérer la plus satisfaisante de toutes.

Par ailleurs, un atelier a accordé beaucoup d'attention à une idée mise de l'avant par une personne-ressource, à savoir la **création, à brève échéance, d'un «secrétariat» qui serait au service de l'ensemble des écoles anglaises du Québec**, elles-mêmes réunies dans un réseau plus organique. Ce nouvel organisme exercerait un rôle de coordination et de soutien. Les structures régionales seraient cependant maintenues, mais avec un appareil plus léger. Cette idée fut cependant rejetée par une nette majorité des participants de cet atelier.

2.2 L'organisation pédagogique et les programmes

Depuis quelques années, note l'un des huit groupes, la défense de divers droits a drainé beaucoup d'énergie; maintenant, c'est vers des questions plus proprement éducatives que l'attention doit se porter.

La première de ces questions est l'**introduction de plus de souplesse dans l'application des régimes pédagogiques**, tout particulièrement dans les régions isolées. Formulée tantôt comme un vœu, tantôt comme un objectif, cette préoccupation fait l'objet d'un consensus quasi général.

La deuxième de ces questions, fortement mise en relief dans certains ateliers, concerne la **responsabilité de la préparation des programmes**. Deux courants s'affirment à ce sujet. Les uns voudraient que les programmes soient élaborés directement en anglais par des anglophones, les autres, en majorité, insistent plutôt sur la latitude qui devrait être laissée aux commissions scolaires (et aux écoles?) pour procéder à leur adaptation. Celle-ci doit être comprise dans un double sens: adaptation à la spécificité culturelle des anglophones et adaptation aux besoins particuliers des élèves. On souligne également qu'elle devrait, de préférence, être faite selon une optique innovatrice et avec le soutien d'un organisme ayant une dimension provinciale.

Une troisième série de questions ou, plutôt, de propositions se rapporte à **certaines matières d'enseignement spécifiques**. Ainsi, deux ateliers souhaitent que l'on fasse, à l'avenir, plus de place à la musique et aux arts en général. Un atelier exprime le même souhait en regard des sciences et un autre de l'initiation à la technologie. Un autre encore voudrait plutôt que l'on enrichisse le contenu des programmes de mathématiques et de sciences. **L'enseignement de l'anglais** fait aussi, assez naturellement, l'objet de quelques recommandations: on doit viser, pour tous, l'excellence dans l'expression écrite; il importe, en conséquence, selon certains, de mettre l'accent sur la grammaire et l'orthographe «in all subject areas by all teachers»; toutefois, on portera aussi une grande attention à la capacité de s'exprimer devant un groupe; enfin, on pensera à des stratégies pédagogiques variées, de façon à tenir compte des diverses catégories d'élèves. Aujourd'hui, affirme-t-on par ailleurs, **l'école anglaise doit mettre l'accent sur le bilinguisme** (l'objectif à court terme étant

de former des diplômés bilingues et ultime des personnes capables de vivre au Québec aussi bien comme citoyens francophones que comme citoyens anglophones), ce bilinguisme étant conçu à la fois comme un objectif souhaitable en lui-même et comme une voie de coopération avec les francophones. C'est pourquoi **les programmes d'immersion en français** (et les autres programmes similaires) **doivent être développés** encore davantage, au besoin après une mise au point, au demeurant probablement nécessaire dans certains cas. On insiste pour que ces programmes soient vraiment ouverts à tous dès le primaire et qu'on leur assure un meilleur suivi au secondaire; dans un atelier toutefois, on se demande si, pour les enfants très handicapés, il ne serait pas préférable de penser à autre chose qu'à un programme d'immersion. Ces diverses orientations conduisent aussi les participants à souhaiter une augmentation des fonds et, pour l'enseignement du français notamment, un accroissement du nombre de spécialistes.

La quatrième question soulevée, moins prévisible peut-être, concerne le **professionnel court et la préparation au monde du travail**. Deux ateliers s'y attardent. Il en ressort que l'on doit maintenir le professionnel court et, peut-être, songer à l'implanter là où il n'existe pas encore. Un tel cheminement scolaire est considéré comme répondant à des besoins précis, certains jeunes étant peu attirés par les matières «académiques». La mise en place de programmes d'apprentissage — ou d'autres mesures innovatrices similaires — en collaboration avec le monde du travail s'impose également, si l'on veut assurer à tous une formation adéquate et éviter les coûts et les problèmes sociaux ultérieurs.

Enfin, sur l'un ou l'autre aspect de l'organisation pédagogique ou des programmes d'études, on relève divers **propos plus généraux** ou qui n'ont fait l'objet, dans les comptes rendus, que d'une **mention plutôt discrète**:

- a) Un atelier s'inquiète du manque d'«excitement» qui existe en 5^e secondaire. On émet l'hypothèse que, si les programmes étaient plus exigeants (ou plus vivants?), moins de jeunes quitteraient l'école avant d'avoir obtenu leur diplôme d'études secondaires.
- b) Dans une ligne similaire, un autre atelier, quoique non unanimement, propose d'accroître la participation des élèves dans les programmes et, plus largement, dans la vie de l'école.
- c) Un atelier met de l'avant la règle suivante: l'axe de nos efforts, ce doit être l'étudiant, celui de nos ressources l'école. Un autre insiste pour que l'on maintienne le concept de «services alternatifs» pour les groupes d'élèves qui possèdent un style d'apprentissage différent de la majorité.
- d) Dans certaines régions rurales, on doit penser à des écoles mobiles («moveable schools»). À un autre endroit, on propose de revenir à l'école rurale communautaire de jadis (jugée préférable, en toute hypothèse, aux pensionnats que d'aucuns ont suggérés).

- e) Si certains services ne sont pas fournis dans une région, un atelier est d'avis que les parents devraient avoir droit à un crédit d'impôt approprié.
- f) Un atelier fait état de sa préoccupation concernant l'harmonisation des diplômes à travers tout le Canada.
- g) Une certaine compétition entre les écoles pourrait être bénéfique dans la poursuite de l'objectif de la qualité en éducation, si vivement souhaitée par tous. Sur le même thème, un autre atelier souligne qu'il y aurait lieu de définir avec plus de précision ce qui, en éducation, doit être considéré comme étant «de qualité».
- h) On peut également rattacher à ce thème de l'organisation pédagogique et des programmes cette interrogation d'un atelier concernant le rôle de l'école dans la solution des problèmes sociaux et familiaux et, en corollaire, celle des conséquences qu'un tel engagement de l'école entraîne dans l'aménagement concret de la tâche des enseignants.

2.3 Les ressources didactiques

Sans jamais faire l'objet d'un développement un peu précis, ce sujet pointe néanmoins la tête dans la majorité des ateliers. Ici, on parle d'un déploiement plus rationnel ou d'un usage plus adéquat des ressources disponibles et d'un besoin de nouvelles ressources pour soutenir l'enseignant dans son enseignement («teacher aids»), en particulier (encore une fois!) dans les régions rurales. Là, on suggère d'utiliser davantage la télévision, l'ordinateur ou les cours par correspondance. Selon les participants d'un atelier, on devrait inciter l'industrie à la créativité dans ce domaine... et l'inviter à fournir des fonds. Enfin, on souligne combien sont essentielles aujourd'hui les habiletés permettant d'utiliser à des fins d'apprentissage la bibliothèque, l'ordinateur et les autres moyens modernes d'information ou d'accès à l'information.

2.4 Les enseignants

Tels enseignants, tel enseignement, affirme l'un des groupes. En conséquence, on doit, souligne-t-on dans divers ateliers, **valoriser les enseignants**, respecter la dignité de leur travail, leur conférer un statut, les associer à titre de **partenaires** dans la marche du système scolaire et mettre à leur disposition les ressources requises. Ceci étant dit, l'observation du réel conduit à faire état de certains problèmes: le manque de «sang neuf», étant donné le peu d'engagement au cours des dernières années; la rigidité des conventions collectives ou décrets; la faiblesse de la préparation à l'implantation des nouveaux programmes et la difficulté, pour un certain nombre d'enseignants, de suivre des cours de perfectionnement.

Face à ces problèmes — et à d'autres que l'on devine mais qui ne sont pas explicitement mentionnés —, **le correctif le plus fermement mis en relief**, par plusieurs participants, est sans doute l'**encouragement à la «mobilité»**; en effet, on considère que les ensei-

gnants devraient passer plus fréquemment d'une école à l'autre et d'une commission scolaire à l'autre. Une telle mobilité devrait, si l'on en juge par les quelques détails qui sont fournis, être planifiée en tant que telle en prenant comme base l'ensemble du réseau des écoles anglaises. Les autres propositions mises de l'avant vont dans le sens de congés de perfectionnement plus ou moins longs, d'une évaluation formative orientée vers un soutien fonctionnel (tout autre type d'évaluation étant cependant rejeté aussi longtemps que l'on n'aura pas procédé à une évaluation globale du système scolaire), d'une formation plus poussée en relations humaines, d'un accroissement des fonds mis à la disposition des enseignants en surplus et d'activités de perfectionnement qui soient plus «réalistes» et plus «utiles».

2.5 Les autres intervenants

Au gouvernement, un atelier demande d'éliminer les restrictions imposées par la Loi 101, de façon à permettre aux parents de choisir la langue d'enseignement de leurs enfants. **Du ministère de l'Éducation**, un autre atelier attend qu'il réduise l'importance de ses structures. Dans **certaines commissions scolaires protestantes**, on voudrait moins de bureaucratie et, de la part de **certaines commissions scolaires catholiques à dominante francophone**, on souhaite plus d'empressement à fournir des services complémentaires aux élèves anglophones. Concernant **les parents**, on suggère de les inciter à s'engager davantage, de leur fournir plus d'information, de les utiliser avec plus d'à-propos et de ne pas hésiter à les faire entrer dans l'école et dans la classe. Enfin, on souhaite une augmentation du nombre des **conseillers en orientation** ainsi que des **conseillers en aide individuelle** («personal guidance»).

LA FORMATION GÉNÉRALE

PRÉSENTATION

La formation générale a été l'objet de discussions en ateliers à partir de **huit thèmes**, dont cinq ont donné lieu à des ateliers distincts en français et en anglais et un, celui sur les programmes d'immersion en français, à des ateliers en anglais seulement. Au total, cet aspect de la réalité scolaire a été discuté dans 30 ateliers (20 en français et 10 en anglais). Il ne comprend cependant que sept résumés, au lieu des huit attendus, tous les comptes rendus se rapportant à deux des thèmes, soit la supervision pédagogique et l'évaluation du personnel, ayant été regroupés.

Trois des huit thèmes se rapportent directement aux programmes d'études: le premier est centré sur **la maîtrise des langues maternelles**, français ou anglais, le deuxième sur **les programmes d'immersion en français** pour les élèves anglophones et le troisième sur **l'implantation de l'ensemble des nouveaux programmes**. Un quatrième thème a aussi, en réalité, beaucoup à voir avec les programmes, car il a comme axe **les enseignants spécialistes** (au primaire et au secondaire). Les quatre autres thèmes portent respectivement sur **le soutien aux enseignants par diverses personnes-ressources** (essentiellement des professionnels non enseignants et des parents), sur **les nouvelles technologies** (tout spécialement les micro-ordinateurs) et, tel que déjà signalé, **la supervision pédagogique et l'évaluation du personnel**.

LA MAÎTRISE DE LA LANGUE MATERNELLE⁽¹⁾

1. BILAN

Bien que, dans leur ensemble, les discussions se rejoignent en plusieurs endroits dans les ateliers en français et en anglais, l'insistance des deux groupes n'est pas la même en ce qui concerne le bilan sur l'état de la langue des élèves. **Du côté francophone se manifeste une volonté de disculpation à l'égard du réseau scolaire**: on est conscient de la faiblesse de la maîtrise des habiletés langagières des élèves, mais on évite d'en faire porter tout le poids sur le système scolaire. **Du côté anglophone**, les opinions s'expriment surtout en termes de **satisfaction envers le nouveau programme d'anglais** («English Language Arts Program») et ne s'arrêtent que très indirectement sur les lacunes.

1.1 La maîtrise du français, langue maternelle

La maîtrise du français par les élèves francophones n'est certes pas source d'entière satisfaction: **le goût pour la lecture baisse, l'orthographe et la syntaxe laissent tout particulièrement à désirer**. Toutefois, pour plusieurs, la situation alarmante décrite par les médias est exagérée. Ils rappellent que, déjà au XVIII^e siècle, on décriait la piètre performance de l'école: «Les élèves sortent de nos collèges aussi ignorants que s'ils n'y étaient pas allés», cite-t-on dans un groupe.

On reproche aux médias de cultiver un sentiment de honte chez les francophones. Le pessimisme, croit-on, ne devrait pas être aussi largement affiché, l'école ayant tout de même certains mérites: si l'écrit souffre davantage, **l'expression orale, elle, s'est améliorée, le vocabulaire enrichi et le goût d'écrire vivifié**.

En fait, rappellent des participants, **la langue de l'élève se voit façonnée par bien d'autres intervenants que l'école**. La famille, les amis la société en général comptent pour beaucoup parmi les causes probables de la faiblesse des élèves en la matière. À commencer par les médias eux-mêmes, souligne-t-on, qui donnent souvent l'exemple d'une pauvreté dans l'expression, emploient des anglicismes et répandent d'autres usages fautifs.

Il importe de combattre tous ces «clichés», trop facilement répandus, selon lesquels les élèves d'antan s'avéraient de beaucoup supérieurs à ceux d'aujourd'hui: si le nombre de jeunes aux études avait été aussi élevé que maintenant, fait-on observer, nul doute que les écarts par rapport à la norme fussent aussi remarquables. Jusqu'ici, les programmes n'ont peut-être pas été à la hauteur, jugeront certains, mais la foi dans le nouveau programme, plus exigeant, est de nature à rassurer.

(1) Ce thème a été discuté dans quatre ateliers, deux en français et deux en anglais.

1.2 La maîtrise de l'anglais, langue maternelle

Ce qu'on apprécie du **nouveau programme d'anglais**, c'est son **approche «globale»**, qui met l'accent autant sur la «production» que sur le «produit», en intégrant l'écoute, le parler, la lecture et l'écriture, sans isoler ces habiletés de l'ensemble qu'elles constituent en vue d'une communication riche et efficace. Le programme a comme force, entre autres, de partir du vécu de l'élève, dont il veut développer l'esprit critique. C'est pourquoi il faut le maintenir, tout en l'améliorant et en l'enrichissant.

2. PROPOSITIONS

Qu'il s'agisse du français ou de l'anglais langue maternelle, on mise sensiblement sur les mêmes moyens pour en raffermir la maîtrise chez les élèves des deux systèmes d'enseignement. Les mesures évoquées concernent tantôt les programmes, tantôt la pédagogie, et elles relèvent d'interventions qui, outre celles des enseignants, sont d'ordre social, administratif ou politique. Les particularités les plus affirmées selon chacun des deux groupes se situent surtout au plan des programmes.

2.1 Concernant les programmes

a) Du côté francophone

On s'entend, en général, pour le maintien du **nouveau programme** de français («De grâce, qu'on ne le change pas. Il faut vivre avec, lui laisser le temps de faire ses preuves»). On recommande cependant d'en **préciser davantage les objectifs** et, dans l'enseignement, d'en accentuer certains, comme l'importance de la logique, la sensibilisation à la lecture, le développement de l'expression écrite et la maîtrise de techniques de base en lecture et en écriture.

Quant aux contenus, on propose **d'utiliser davantage de notions linguistiques** pour faire saisir la signification du langage, d'intégrer l'analyse grammaticale aux «productions» de l'élève et de remettre en vigueur la mémorisation de textes d'auteurs, tels les Fables de La Fontaine.

Lorsque viendra le temps d'évaluer le programme, certains recommandent que ses «concepteurs» fassent partie des évaluateurs.

b) Du côté anglophone

Alors que, dans les ateliers tenus **en français**, on veut mettre davantage l'accent sur **la langue écrite**, chez les participants de **langue anglaise** on demande d'accorder plus d'attention à **l'expression orale**.

Pour une pleine réalisation du nouveau programme, on précise quel devrait être l'objectif général de l'enseignement de l'anglais accroître chez l'élève la capacité d'écouter, d'écrire, d'interpréter de comprendre et d'analyser la parole et l'écrit. Ce, à la fois d

façon pratique et créative. S'il a atteint cet objectif, l'élève devrait démontrer qu'il peut: s'exprimer avec clarté et d'une manière structurée, que ce soit expressivement ou informativement, autant oralement que par écrit; maîtriser l'orthographe et la ponctuation; écouter, comprendre et produire lui-même un exposé oral; employer des techniques variées d'expression; comprendre le langage des médias et exercer un jugement critique vis-à-vis de la littérature.

Afin de vérifier l'atteinte de ces objectifs, le Ministère devrait mettre au point une formule d'évaluation complète et appropriée du nouveau programme.

2.2 Concernant la pédagogie

a) Plus de soutien

Autant en ce qui concerne le français que l'anglais, tout le monde est d'accord pour que l'enseignement de la langue maternelle devienne une priorité dans les écoles. L'atteinte de cet objectif exige une **diminution du nombre d'élèves par groupe**. Cela demande aussi un enseignement davantage **soutenu par des techniques éducatives modernes**, branché sur des **réalités contemporaines** et se fondant sur des **textes stimulants** pour les élèves. Car il importe au plus haut point de développer leur goût pour la lecture.

Un consensus s'établit aussi autour de la nécessité du **perfectionnement des enseignants en langue maternelle** (ainsi d'ailleurs que de tous ceux qui interviennent auprès des élèves). Les enseignants, selon certains, devraient plus spécialement être davantage au fait des nouvelles technologies de l'enseignement.

Leur travail cependant doit être secondé par **diverses mesures de soutien à l'enseignement**: la disponibilité d'un matériel didactique varié, dont un plus grand nombre de livres, une bibliothèque mieux organisée et plus riche, avec du personnel supplémentaire. Des participants voient la nécessité d'un centre de ressources linguistiques permanent à l'école, où les élèves pourraient recevoir une aide individualisée. Dans le même but, on suggère, du côté anglophone surtout, le rétablissement des «voies» au secondaire.

b) Plus de rigueur

C'est dans les ateliers tenus en français qu'on insiste vraiment sur le besoin d'une plus grande rigueur dans l'enseignement de la langue maternelle, même si, dans les groupes anglophones, on prône de développer désormais davantage les habiletés d'expression que la créativité dans les compositions d'élèves.

Dans ces mêmes ateliers, on dénonce, en outre, le fait qu'un élève puisse obtenir un diplôme de 5^e secondaire tout en ayant «échoué» en français et on s'en prend au «trafiage» des notes dans cette matière. Il faut, au contraire, apprendre aux jeunes à persévérer et à travailler. C'est pourquoi, de l'avis de plusieurs, il s'impose de rétablir au plus tôt dans les faits la **correction du fran-**

çais dans les autres matières scolaires. À ce sujet, on regrette, tant du côté français qu'anglais, le manque de coopération entre les matières. Dans tous les ateliers, on affirme vigoureusement que la maîtrise par l'élève de sa langue maternelle est **l'affaire de tous les enseignants**, non seulement de ceux dont la tâche consiste proprement à l'enseigner. Parce qu'elle constitue la clé essentielle de toutes les autres disciplines, la langue ne doit pas faire l'objet de préoccupations isolées. De même, diverses mesures devraient être prises dans toutes les matières afin **d'améliorer les capacités d'expression de l'élève.** Ainsi, un examen ne devrait jamais comporter plus de 50% de questions «objectives»; il devrait, au contraire, faire place à plus de réponses du type essai.

2.3 Concernant la communauté

Pour qu'on puisse réalistement prétendre à la priorité de l'enseignement de la langue maternelle à l'école, il faut que toute la communauté soit dans le coup. Spécialement **les parents:** qu'on les informe pertinemment, qu'on les forme même, souhaitent certains, en les encourageant à lire et à faire usage des ressources de la bibliothèque. Dans les ateliers tenus en anglais, on recommande d'expliquer («to sell») aux parents (de même qu'aux enseignants et aux administrateurs) les principes et les objectifs du nouveau programme. Là comme ailleurs, on juge indispensable la concertation de tous les partenaires en éducation et on aimerait plus de cohérence entre les politiques du Ministère et celles des commissions scolaires.

Les parents pourraient faire des pressions sur **les commissions scolaires** pour qu'on applique les programmes avec tout le support requis et, dans un contexte de coupures budgétaires, ils pourraient jouer eux-mêmes un rôle plus actif à l'école. **Le monde des affaires,** déjà conscient de l'importance de la maîtrise de la langue, devrait aussi apporter sa contribution. Chez les participants francophones, on désire que disparaisse la «honte» linguistique, que chacun prenne sur soi d'être plus attentif au phénomène de la langue et refasse confiance à l'école pour améliorer les choses; ce qui suppose, on y insiste, que tous s'y mettent et que l'on remédie, entre autres, au cloisonnement entre l'enseignement de la langue maternelle et celui des autres matières, de même qu'à certaines incohérences entre les ordres d'enseignement. L'enseignement du français, pour plusieurs est trop «compartimenté». Pour certains, une façon de corriger cette situation serait de décerner trois notes aux élèves pour le français une en français oral, une autre en français écrit et une troisième pour le français dans les autres matières de base.

2.4 Concernant les responsables administratifs et politiques

Dans les ateliers en français comme dans les ateliers en anglais, on sollicite l'action du gouvernement, surtout du ministère de l'Éducation, pour affirmer l'importance de l'apprentissage de la langue maternelle.

Dans les ateliers francophones, on réclame du gouvernement québécois qu'il révisé son attitude vis-à-vis de la Loi 101 et qu'il prenne des mesures pour souligner l'importance de la langue (en décrétant, par exemple, l'année 1987 année du français). Du ministère de l'Éducation, on espère qu'il «redonnera» les moyens financiers aux commissions scolaires pour soutenir plus adéquatement l'enseignement du français et qu'il réévaluera les critères de réussite des élèves en cette matière. Aux commissions scolaires, on demande d'adopter une politique linguistique mettant l'accent sur la généralisation de la responsabilité des apprentissages en langue maternelle et faisant un plus grand cas du français écrit.

Dans les ateliers anglophones, la première requête que l'on adresse au ministère de l'Éducation, c'est de reconnaître l'originalité de l'approche adoptée au Québec pour l'enseignement de l'anglais, langue maternelle (par comparaison avec ce qui se fait dans tous les autres pays où on parle l'anglais). On demande également plus de ressources humaines et financières pour la préparation de matériel didactique et la correction des travaux des élèves, on insiste pour que l'enseignement de l'anglais au secondaire soit vraiment donné par des spécialistes et on suggère que les commissions scolaires réexaminent la priorité qu'elles accordent au français, langue seconde (sans toutefois préciser dans quel sens).

ENSEIGNANTS SPÉCIALISTES: POUR OU CONTRE?⁽¹⁾

1. BILAN

1.1 Pour ou contre?

L'accord est à peu près total pour une orientation où, **au primaire**, il y a des enseignants généralistes et des enseignants spécialistes (ceux-ci pour la langue seconde, les arts plastiques, la musique, la danse et l'éducation physique) et, **au secondaire**, essentiellement des spécialistes. Cependant, un atelier se montre très intéressé par l'idée d'un certain équilibre entre enseignants généralistes et spécialistes au premier cycle du secondaire et un deuxième, après avoir retourné cette idée à quelques reprises, affirme qu'il ne faudrait pas, au premier cycle du secondaire, empêcher certains regroupements de matières si une telle chose pouvait favoriser un meilleur encadrement des élèves ou il fait finalement remarquer qu'une telle alliance pourrait tout de même assurer aux élèves une transition plus souple entre le primaire et le secondaire. La position d'un troisième atelier, qui, incidemment, est celui qui paraît tenir le plus au maintien des spécialistes au secondaire, surprend quelque peu: en effet, alors que la proposition défendant le maintien d'enseignants spécialistes dans l'ensemble du secondaire a manifestement reçu de sa part un très large appui, la proposition voulant que l'on développe «une structure allégée» d'enseignants spécialistes au premier cycle du secondaire reçoit quand même un appui «moyen». Pour être complet, soulignons que, dans un atelier, un petit groupe de participants souhaite un accroissement du nombre de spécialistes au primaire.

1.2 Les justifications

Tout d'abord, il convient de noter que le thème discuté dans ces ateliers n'a fait l'objet d'un débat théorique à aucun moment. En conséquence, aucune raison n'est apportée contre le fait que les enseignants soient des généralistes ou des spécialistes; sous réserve de quelques nuances, **toutes les raisons données sont favorables aux uns ou aux autres**, non en principe dans ce cas également, mais dans le contexte bien précis de la prise de position rapportée ci-haut.

Ainsi, de l'**enseignant généraliste** au primaire, on dira qu'il constitue un élément de sécurité et de l'enseignant généraliste, considéré sans référence à un ordre d'enseignement précis, qu'il se trouve habituellement dans une meilleure situation globale de communication par rapport aux élèves; il connaît mieux leur vécu, note-t-on, et il peut ainsi, plus facilement, établir un contact significatif avec eux.

On s'attarde plus longuement sur les raisons qui conduisent à faire appel à des **enseignants spécialistes**. La raison majeure est, semble-t-il, que la compétence jugée nécessaire pour enseigner se trouve habituellement chez la personne qui est en même temps spé-

(1) Ce thème a été discuté en français dans quatre ateliers et en anglais dans deux.

cialiste dans une matière précise (ou, éventuellement, dans deux). On avance aussi comme justification, avec passablement d'insistance dans divers ateliers, que, comme des spécialistes existent, il faut respecter strictement ce fait et les employer en tant que tels. Il en est d'ailleurs de même pour les programmes, précise-t-on: ceux-ci ont été conçus «par des spécialistes et pour des spécialistes». L'enseignement par des spécialistes a également divers avantages pour l'élève: elle lui permet, par exemple, d'entrer en communication avec plus d'adultes différents et multiplie les chances d'une identification avec l'un ou l'autre d'entre eux. À cause de leur formation plus poussée, les enseignants spécialistes sont aussi plus aptes, tout au moins en principe, à intéresser les élèves à une matière particulière. Enfin, on souligne que, dans le domaine des langues, il est bien connu que l'on peut enseigner plus facilement et avec plus de profit sa langue maternelle qu'une langue qui a été seulement apprise.

1.3 Les problèmes non résolus

Si on s'entend sur l'orientation d'ensemble, on n'est pas toujours aussi heureux de la façon dont cette orientation est mise en oeuvre. Ainsi, cinq ateliers sur six, tous avec un large appui, s'élèvent contre le **parachutage d'enseignants mis en disponibilité dans des disciplines spécialisées pour lesquelles ils n'ont pas été formés**. Cette situation se produit tant au primaire qu'au secondaire. En outre, trois ateliers attirent l'attention sur la place décroissante que les arts plastiques et la musique occupent dans l'enseignement primaire et secondaire et deux sur le fonctionnement peu satisfaisant ou trop lourd de la division par champs et sous-champs d'enseignement qui figure dans les dispositions actuelles constituant des conventions collectives.

On fait également état, dans quelques ateliers, de l'essoufflement de nombreux enseignants et d'une situation qui touche d'une façon particulière les enseignants spécialistes: le nombre de groupes et d'élèves que chacun doit rencontrer régulièrement. Enfin, dans un atelier ou l'autre, on signale encore les problèmes suivants:

- la difficulté, dans les petites écoles rurales, de confier certaines matières à des spécialistes seulement;
- certaines tensions entre spécialistes concernant le temps qui est réservé à chacun;
- le faible encadrement des élèves;
- la quasi-impossibilité de répondre à certains besoins concrets d'ordre social des élèves.

2. PROPOSITIONS

L'accord sur le fond ayant été apparemment vite réalisé dans tous les ateliers, la discussion sur les enseignants spécialistes a, en fait, donné lieu à **une profusion de propositions allant dans toutes les directions**; plusieurs d'entre elles n'ont, avec le thème en tant que tel, qu'un lien ténu ou très indirect, voire aucun lien. Pour le bénéfice du

lecteur, il a quand même paru utile d'effectuer un certain regroupement. Une première catégorie rassemble les propositions qui se rapportent à la formation des enseignants et la seconde à divers aménagements et objectifs d'ordre pédagogique. Une dernière catégorie réunit les autres propositions, pour lesquelles le qualificatif «générales» paraît, en l'occurrence, tout à fait approprié.

2.1 La formation des enseignants

Pour une bonne majorité des participants, la formation des enseignants (*entendue ici dans un sens large, incluant la formation initiale, le perfectionnement et le recyclage*) constitue un sujet d'inquiétude. Tantôt par un biais, tantôt par un autre, cette question rebondit sans cesse. En fait, si on joint ensemble les diverses propositions mises de l'avant, il en ressort que l'enseignant se trouve à un carrefour qui ouvre sur quatre voies qu'on l'invite à explorer attentivement; elles ont respectivement pour nom Spécialité, Théorie de l'apprentissage, Pratique de l'enseignement et Monde actuel.

Le groupe de pression le plus nombreux et le plus insistant est celui qui invite l'enseignant à acquérir une maîtrise approfondie et continue **de la discipline ou de la spécialité** qu'il enseigne. Sur la route Spécialité, précise-t-on, il y a des activités structurées, mais du temps est également laissé à chacun pour butiner plus librement. Cette route n'est pas réservée aux enseignants spécialistes. En effet, les enseignants généralistes ne sont-ils pas, eux aussi, à leur manière, des spécialistes? Leur spécialité, assure-t-on, c'est l'enseignement à des élèves regroupés selon le critère de l'âge.

Ce sont surtout les participants anglophones qui signalent l'intérêt de la route **Théorie de l'apprentissage**. Beaucoup d'enseignants, disent-ils, auraient profité à voir ce qui se fait dans cette vallée largement inconnue des nouvelles théories de l'apprentissage et des nouvelles méthodologies et, par la suite, à modifier en conséquence leur style d'enseignement. Tous sont invités, y compris les spécialistes, car la compétence disciplinaire, si importante soit-elle, ne suffit pas; il faut aussi être bon pédagogue.

L'enseignement est aussi une pratique, un art de communiquer. C'est pourquoi, en particulier durant la période de sa formation initiale, l'enseignant devrait, dit-on, effectuer de longs stages dans les terres qui longent la route de la **Pratique de l'enseignement**.

Enfin, de plus en plus, l'enseignant, qu'il soit généraliste ou spécialiste, doit tenir compte, entre autres, de l'évolution profonde de la famille et des explosions contemporaines de l'information et de la technologie. Enseigner dans une telle société en évolution constitue un grand défi pour l'enseignant. C'est pourquoi, de temps à autre, il empruntera aussi la route **Monde actuel**!

Étant donné, peut-être, l'ampleur du domaine à couvrir, un atelier propose, dans une optique de perfectionnement, l'organisation de stages durant l'été. On indique cependant que cette proposition n'a pas soulevé beaucoup d'enthousiasme. Avec un large appui cette fois, un autre atelier soutient que les centres universitaires de

formation des enseignants devraient être améliorés («should be upgraded»).

2.2 Aménagements et objectifs d'ordre pédagogique

- a) Par définition, si l'on peut dire, l'enseignant spécialiste doit s'illustrer par sa compétence et l'enseignant généraliste par sa capacité de communiquer. Toutefois, tous deux sont des enseignants et, à ce titre, tous deux doivent se préoccuper de l'encadrement des élèves.

C'est pourquoi **les enseignants spécialistes devraient travailler davantage en équipe** afin de s'assurer du développement de certaines habiletés chez les élèves et avoir **plus de contacts avec les enseignants généralistes** qui oeuvrent auprès des mêmes élèves qu'eux. Il pourrait aussi y avoir **plus de communications entre l'ensemble des enseignants de la fin du primaire et ceux du début du secondaire.**

- b) **Au primaire**, afin de corriger un certain malaise qui semble exister, on met de l'avant **quatre propositions**: des «activités intégrées» prévues à l'horaire, des spécialistes plus stables, le gel d'une même proportion du temps réservé en permanence aux spécialistes et un réaménagement de la tâche et de l'organisation du travail des spécialistes tel que ceux-ci puissent remplir plus pleinement leur rôle.
- c) **Au secondaire**, du temps devrait être prévu dans la grille-horaire pour permettre des **échanges entre enseignants et entre enseignants et élèves.**
- d) Deux ateliers surtout proposent qu'il y ait **plus de souplesse** dans les modes de fonctionnement interne de l'école et **plus de latitude** laissée à l'école elle-même pour définir un style d'intervention, tenter des expériences nouvelles, amorcer des initiatives sur des points tels que le titulariat, le tutorat, l'enseignement par semestre et le regroupement de certaines matières, pour, en somme, permettre à l'école de s'organiser davantage en tenant compte des compétences et des projets pédagogiques du personnel qui s'y trouve.

Cette latitude institutionnelle doit aussi, note-t-on, s'appliquer à l'enseignant lui-même; on devrait, par exemple, lui laisser la liberté d'utiliser et d'améliorer «les trucs du métier» qu'il a développés au cours des années.

Un atelier insiste également pour que l'on fasse connaître largement les expériences réalisées dans divers milieux.

- e) Dans un atelier, un groupe de participants se demande s'il ne faudrait pas **allonger le primaire** afin de permettre le retour d'un enseignement plus satisfaisant en musique et en arts plastiques.
- f) **L'intégration des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage** est, affirme un atelier, une excellente chose, mais seulement à la condition que les règles budgétaires actuelles soient

modifiées de manière à dégager plus de ressources pour le classement des élèves et le soutien des enseignants.

2.3 Les propositions générales

Exception faite de celle «Il faut plus de ressources», les propositions regroupées ici sont très rarement mises de l'avant par plus d'un atelier, et pas toujours unanimement. **Les plus précises** sont à l'effet de donner la priorité à la compétence plutôt qu'à l'ancienneté, de reprendre la question du «burn out» des enseignants et de tenter de lui apporter des solutions innovatrices, de favoriser le partage de certaines ressources entre les systèmes catholique et protestant et entre les secteurs francophone et anglophone (une bonne occasion de commencer étant fournie par ces enseignants anglophones en disponibilité, qui pourraient enseigner l'anglais comme langue seconde à des élèves francophones), de réinstaurer des groupes-classes stables, de revenir à la promotion «par niveau» au premier cycle du secondaire, de porter plus d'attention aux régions rurales et de ne pas confier plus de 200 à 250 élèves à chaque enseignant spécialiste.

Les autres propositions ressemblent davantage à **des commentaires généraux, à des souhaits ou à des vœux**. Voyons:

- la méthode est aussi importante que la matière;
- le contenu est aussi important que la méthodologie;
- il y a eu assez de changements; il faut maintenant consolider;
- on doit intégrer les enseignants en disponibilité;
- la politique du gouvernement doit être plus cohérente;
- il faut, enfin, encourager le changement dans un sens positif, mettre plus d'enthousiasme dans l'ensemble du système actuel d'enseignement et envisager l'avenir avec confiance.

LE SOUTIEN AUX ENSEIGNANTS: LE RÔLE DES PERSONNES-RESSOURCES

1. BILAN

1.1 Qui et pour quel rôle?

Dans les **deux ateliers** tenus en français qui ont discuté de cette question, on a donné au terme «personne-ressource» une acception plutôt large. En effet, au fil des diverses appréciations et propositions mises de l'avant, on découvre que sont réunis sous ce vocable le conseiller pédagogique, le directeur d'école, le parent, le spécialiste des moyens d'enseignement, le bibliothécaire, l'orthopédagogue, le psychologue et l'animateur de pastorale.

Le conseiller pédagogique est celui dont on parle le plus et le plus clairement. On lui attribue un rôle aussi bien auprès de la direction des écoles que des enseignants eux-mêmes. Sans doute à cause du contexte qui a prévalu au cours des dernières années, on définit largement son rôle en se référant aux programmes: il informe à leur sujet, il en promeut la mise en application, il assure le suivi de leur implantation, il aide les enseignants à en «traduire» le contenu et, sur l'un ou l'autre point, il fournit une aide pédagogique particulière. Cependant, il arrive aussi que l'on s'exprime sur le rôle du conseiller pédagogique en termes plus généraux; on considère alors surtout qu'il doit favoriser les échanges entre les enseignants et les interpellés sur divers aspects de leur travail.

Quant aux autres personnes-ressources, voici, dans le cadre du présent thème, ce qu'on attend d'elles... ou que l'on regrette à leur sujet.

- **le directeur d'école** doit agir comme soutien et comme animateur auprès de l'ensemble du personnel de l'école. Il se distingue cependant nettement du conseiller pédagogique; son rôle en est davantage un de supervision que d'aide immédiate ou continue. Malheureusement, dit-on, il est souvent accaparé par des tâches administratives et n'est guère disponible pour une action proprement pédagogique;
- **le parent**, souligne un groupe restreint, peut constituer pour l'école une ressource utile dans divers domaines. Dans le deuxième atelier, un autre groupe, également restreint, signale que le parent, même s'il n'est pas nécessairement compétent pour «accompagner» l'élève, fournit à l'école une aide jugée utile pour le fonctionnement de la bibliothèque;
- **du spécialiste des moyens d'enseignement**, on dit essentiellement que, lors des coupures budgétaires, il est le premier qu'on élimine et, du **bibliothécaire**, qu'il en faudrait un à plein temps dans chaque école;
- **l'orthopédagogue** est considéré comme une personne-ressource indispensable auprès des mésadaptés; aussi, on commence à entrevoir pour lui un rôle auprès des surdoués;

- **le psychologue**, dit-on, doit suivre un trop grand nombre d'élèves;
- enfin, c'est en rendant l'école plus humaine et en améliorant le climat qui y existe que **l'animateur de pastorale** apporte un soutien à l'enseignant.

1.2 Quelques problèmes

- a) Le ministère de l'Éducation et les commissions scolaires ont le geste rapide pour couper dans les services de soutien aux enseignants. On se trouve déjà, signale-t-on, devant un processus très avancé. La question suivante est devenue urgente: les ressources requises pour appliquer les orientations définies par le ministère de l'Éducation existent-elles?
- b) La «**lourdeur du système**» empêche les personnes-ressources d'effectuer tout le travail qu'elles pourraient et les enseignants ou les élèves de faire appel à elles comme il serait souhaitable. Ainsi, par exemple, aucun temps spécifique n'est prévu pour permettre une rencontre avec ces personnes. Aussi, signale-t-on, les élèves connaissent mal leur rôle.
- c) Les changements sont trop fréquents parmi les personnes-ressources.
- d) Les personnes-ressources ne se préoccupent pas suffisamment **ensemble** de l'intégration des élèves méadaptés.

2. PROPOSITIONS

2.1 Au centre: l'acte pédagogique

Il faut, souligne un atelier, redonner **la priorité à l'acte pédagogique**; c'est dans cet esprit que les personnes-ressources sont appelées à œuvrer à l'intérieur de l'école. Dans une direction similaire, le second atelier parle d'«une gestion active de la pédagogie» et suggère la création de «cercles pédagogiques». On met en relief l'importance de la communication entre les enseignants et les personnes-ressources et la nécessaire disponibilité de tous si l'on veut que les objectifs pédagogiques visés soient atteints. Dans ce contexte, le projet éducatif de l'école doit, ajoute-t-on, être considéré comme un lieu privilégié d'engagement. Dans un atelier, un groupe restreint propose également de «rechercher des mécanismes afin d'assurer un soutien valable aux enseignants dans une période d'austerité».

2.2 Des ressources humaines ou des ressources didactiques?

À l'intérieur du système d'enseignement, il est de **première importance qu'il y ait des personnes-ressources autres que des enseignants** et qui soient, elles aussi, directement en contact avec les élèves; cette affirmation fait l'unanimité. Un groupe, quoique restreint, propose d'ailleurs que ces personnes disposent d'une enveloppe budgétaire protégée, de façon à assurer leur permanence à un certain

niveau. On tient également à ce que ces personnes-ressources soient effectivement présentes «dans l'école»; un tout petit groupe, dans un atelier seulement, a jugé qu'il faudrait utiliser davantage les ressources non scolaires.

Faut-il ne compter que sur les ressources humaines ou investir aussi dans les ressources didactiques? La réponse semble être qu'il faut aussi investir dans les ressources didactiques, mais pas trop et plutôt peu que beaucoup. En effet, un atelier approuve à une large majorité une proposition stipulant que l'on devrait investir **plus** dans la production de ressources didactiques, mais un bon nombre de participants du même atelier affirment également qu'il faut «investir plus dans les ressources humaines et **un peu moins** dans les instruments». D'autre part, les deux ateliers souhaitent une amélioration de la bibliothèque scolaire, mais tous deux insistent avant tout pour qu'on y engage du personnel («compétent» dans le premier cas et «à temps plein dans chaque école» dans le second).

2.3 Les élèves en difficulté

Trois propositions concernent les enfants qui, à cause de certains handicaps, rencontrent des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage dans le système scolaire. Deux de ces propositions, approuvées à une large majorité, sont à l'effet d'accorder en priorité un soutien aux handicapés physiques et de fournir une aide particulière aux parents qui ont des enfants en difficulté. La troisième, moins fortement soutenue, constitue une invitation à mettre l'accent sur la prévention.

2.4 Les propositions sans commentaires

Certaines propositions, quoique relativement précises, sont présentées sans aucun commentaire, explication ou justification. Ainsi, dans cette veine, on propose:

- QUE les concepteurs de tous les nouveaux programmes se réunissent et préparent un document-synthèse regroupant les objectifs de tous les programmes;
- QUE l'on redéfinisse la mission et les responsabilités de l'école;
- QUE l'on donne au personnel de soutien un mécanisme lui permettant de s'exprimer;
- QUE l'on clarifie le rôle du chef de groupe.

2.5 Les propos divers

Dans le contexte, ces propos paraissent avoir surtout valeur d'encouragement ou de rappel. Ils sont tous partagés par une large majorité des participants de l'atelier qui les a formulés. Il faut donc, dit-on, «investir dans l'éducation afin d'assurer la société de demain», revaloriser l'école publique, introduire plus de cohérence dans la planification, donner confiance aux enseignants et, enfin, manipuler moins de papier, pour se consacrer davantage à l'essentiel.

SUPERVISION PÉDAGOGIQUE ET QUALITÉ DE L'ÉDUCATION⁽¹⁾

1. BILAN

Dans les ateliers qui ont discuté de ce thème, la supervision pédagogique et, plus globalement, l'évaluation du personnel du système scolaire n'ayant pas été perçues comme des orientations significatives de la réforme des années 1960, elles n'ont donné lieu qu'à fort peu de commentaires critiques sur la façon dont elles ont été mises en oeuvre et, a fortiori, sur l'opportunité de leur maintien. Le bilan, auquel les ateliers ont quand même procédé, a porté sur une période plutôt brève et, surtout, sur la situation telle qu'elle apparaît en ce moment.

1.1 La ligne de départ

Un atelier s'étonne que la supervision pédagogique en soit encore au stade des préliminaires et du tâtonnement plutôt qu'à celui de l'application et deux autres font remarquer que l'ensemble de la question de la supervision pédagogique et de l'évaluation du personnel n'a même pas encore été clairement posée. Sans être aussi direct dans leur diagnostic général, aucun autre atelier, néanmoins, ne les contredira. Des divers comptes rendus, il ressort clairement qu'il **se fait peu d'évaluation et que ce peu manque de rigueur, est irrégulier ou n'a été implanté que très récemment.**

Certes, on rappellera que, dans le contexte actuel, on utilise souvent à des fins d'évaluation les notes des élèves, les préparations de cours des enseignants et d'autres moyens similaires, mais c'est surtout pour souligner que ces moyens, quoique parfois utiles, sont tous aussi peu aptes les uns que les autres pour juger de la qualité de l'enseignement d'un enseignant. De même, trois ateliers feront état d'une évaluation «sous la table» ou reposant seulement sur des «réseaux informels»; dans ces cas, laisse-t-on entendre, les objets d'évaluation et les indicateurs utilisés sont mal connus et l'optique en est essentiellement une de contrôle. Un autre atelier encore rapporte brièvement l'expérience d'une école où, «depuis deux à trois ans, ça commence».

Par ailleurs, la **définition des concepts de base pose aux participants de réelles difficultés**; plusieurs le signalent. Aussi, aucun atelier ne se risque-t-il à proposer une définition un peu précise des termes «supervision pédagogique», «évaluation des enseignants» ou

(1) Ce thème a été discuté en français dans six ateliers et en anglais dans deux. Rappelons que, lors de la réunion des États généraux, les participants ont été invités à discuter de ce thème sous trois titres différents: «Supervision pédagogique: de la théorie à la pratique», «Évaluation du personnel et qualité de l'éducation» et «Pedagogical supervision and evaluation of personnel». Cependant, étant donné que, quel que soit le sujet discuté, il est surtout question des enseignants, qu'il est au moins autant question des catégories de personnel autres que les enseignants dans les ateliers qui ont discuté de supervision pédagogique que dans ceux qui ont discuté des deux autres thèmes (alors que ceux-ci, en principe, auraient dû en discuter davantage), qu'aucun atelier n'a discuté plus spécifiquement qu'un autre de la qualité en éducation et que les recoupements dans les appréciations, les commentaires et les propositions sont très nombreux, **un seul résumé a été fait.**

«évaluation du personnel». Cela ne signifie pas, cependant, qu'on n'a aucun point de repère. En réalité, deux notions sont présentes en fond de scène ou explicitement dans pratiquement tous les comptes rendus: ce sont celles d'évaluation formative quand on veut parler d'une évaluation de cheminement, de parcours ou d'étape et d'évaluation sommative quand on veut suggérer une évaluation plutôt synthétique, globale ou de type «bilan».

1.2 Les difficultés initiales

Avant même que l'on pense à un véritable départ dans le sens de la recherche d'une politique appropriée, le regard que l'on porte sur les questions relatives à la supervision pédagogique et à l'évaluation du personnel, à la lumière de l'expérience et des connaissances que l'on en a, conduit à soulever de multiples obstacles et difficultés. En voici l'essentiel:

- a) On a conservé un mauvais souvenir de certaines évaluations du passé, jugées trompeuses ou arbitraires. En conséquence, le terme évaluation lui-même a revêtu une connotation négative. Peu à peu, la méfiance a fait tache d'huile, en particulier, précise-t-on, dans le milieu des enseignants. On demeure toujours très préoccupé, par exemple, par l'utilisation qui sera faite des résultats des activités d'évaluation.
- b) Qu'est-ce qui va être évalué, demande-t-on? Les programmes d'études? Les méthodes d'enseignement? Le comportement individuel? «On ne peut pas mettre la faute sur l'enseignant», affirme un atelier, car «c'est le système qui ne fonctionne pas». Cette crainte d'une évaluation qui ne tienne pas compte des conditions réelles dans lesquelles les enseignants doivent exécuter leur travail est fortement soulignée. On attire tout spécialement l'attention, dans au moins trois ateliers, sur le fait que plusieurs enseignants sont obligés d'enseigner dans d'autres matières que celles pour lesquelles ils sont préparés. On se demande comment il sera possible de procéder à l'évaluation de ces enseignants. On signale également que l'imprécision de certains programmes peut rendre difficile une évaluation qui, par exemple, voudrait prendre en compte le rendement des élèves. Enfin, on ne manque pas de rappeler que le «produit» de l'enseignement d'un enseignant est une réalité très complexe dont, à la limite, seul le futur dira s'il est de qualité, et encore!
- c) Une autre question, qui se révèle tout aussi lancinante dans les comptes rendus des ateliers, est: qui va évaluer? Peu d'administrateurs, croit-on, sont préparés pour une telle tâche; «on ne s'improvise pas superviseur», affirme notamment un atelier. Il y a si longtemps que les administrateurs se tiennent en dehors de la classe, plusieurs directeurs d'école primaire n'ayant jamais enseigné dans une école de ce niveau constate un autre atelier, qu'il est difficile de leur faire confiance. Un autre atelier encore illustre sa réticence face à une évaluation des enseignants par des administrateurs scolaires en se demandant, par exemple, comment ui

administrateur qui ne parle pas français pourrait être considéré comme compétent pour évaluer un enseignant en français. Un dernier atelier est d'avis que, de toute manière, «la relation d'autorité fausse les rapports de supervision».

- d) Enfin, **on s'interroge sur les instruments et les autres moyens concrets qui seront utilisés**. On a l'impression que, pour le moment, il en existe fort peu. Un atelier prévient qu'on ne devra pas accorder trop de poids aux constatations faites lors de visites dans des classes, de telles visites pouvant être assez largement artificielles.

2. PROPOSITIONS

Dans l'ensemble des comptes rendus des ateliers, il y a donc, comme on vient de le voir, beaucoup d'hésitation, de perplexité, d'interrogations et de si. **Plusieurs participants** sont, à toutes fins pratiques, **opposés** à toute supervision ou évaluation qui aurait un caractère le moins officiel; au total, ils ne croient pas que de telles initiatives amélioreront la qualité de l'enseignement ou des enseignants. Certains d'entre eux feraient cependant confiance à une corporation professionnelle d'enseignants qui aurait, entre autres responsabilités, celle d'assurer le respect d'un code d'éthique; «la supervision se ferait d'elle-même par le professionnalisme», dit-on.

Si on croit qu'un processus de supervision et d'évaluation doit prendre forme à l'intérieur du système scolaire québécois, et dans la mesure même où on croit qu'un tel processus doit être amorcé, il convient de se demander en quoi il pourrait consister. Il sera donc question tour à tour des objectifs, des caractéristiques, des conditions de réalisation et de l'esprit d'une telle supervision ou évaluation sur lesquels les participants de ces huit ateliers ont attiré l'attention. Suivront quelques commentaires et propositions hors thème ou ayant un caractère particulier.

2.1 Les objectifs visés

Un processus reconnu de supervision et d'évaluation pourrait notamment, croit-on:

- contribuer à une **revalorisation de l'école publique** aussi bien que **de la profession d'enseignant**; un atelier insiste sur le fait que l'école publique doit être fière de ce qu'elle accomplit et un autre émet l'opinion qu'une valorisation des enseignants pourrait contribuer à accroître leur motivation (jugée déficiente);
- conférer un **caractère démocratique et ouvert** à un processus qui existe actuellement d'une façon plus ou moins secrète, camouflée ou informelle;
- **fournir des informations plus précises** concernant les besoins des élèves, le degré de réalisation des objectifs fixés (compte tenu, par exemple, du projet éducatif de l'école), les aspects sur lesquels la qualité de l'enseignement est plus faible, les améliorations à

apporter au projet éducatif de l'école et le sens à donner au soutien et au perfectionnement des enseignants.

2.2 Les caractéristiques du processus d'évaluation

Si on réunit les caractéristiques que les participants des divers ateliers ont fait valoir, le processus d'évaluation mis en place sera, quant à l'essentiel, **systémique**, participatif, centré sur le soutien (ou l'aide) et intéressé surtout par les aspects pédagogiques.

- a) Il sera **systémique**, en ce sens qu'il touchera tous les agents d'une institution ou d'un «système», en l'occurrence au moins tous ceux d'un établissement, habituellement tous ceux d'une commission scolaire et, **préférentiellement**, ceux de tout le système d'enseignement. Les enseignants seront donc évalués, mais aussi, et en même temps, les commissaires, les cadres et les conseillers pédagogiques, ainsi que le système en tant que tel dans son entier.
- b) Ce processus portera non seulement sur les performances de tous et de chacun, mais il associera à son élaboration et à son application, avec une égale transparence, tous les agents concernés. Il sera donc **participatif** (voire communautaire). Selon plusieurs, les parents, de même que les élèves, par leur structure représentative, devraient également être invités à s'inscrire à l'intérieur de ce processus.
- c) Les résultats seront considérés comme des «échanges d'appréciations» entre les divers agents et comme autant de moyens pour **déceler l'aide** à fournir. Les informations recueillies serviront donc avant tout à rectifier certaines orientations de l'établissement ou de l'organisation scolaire et à soutenir chacun plus à-propos. « La relation d'aide doit rester l'orientation fondamentale de l'acte de supervision », affirme-t-on dans un atelier. L'évaluation doit être «gratifiante», juge-t-on dans un autre.
- d) Enfin, ce processus s'intéressera surtout aux **aspects pédagogiques**: application des programmes d'études, méthodes d'enseignement, organisation du travail dans la classe, etc.

2.3 Les conditions de réalisation

Il est difficile de reproduire les cent nuances de ces conditions, qui parsèment tous les comptes rendus. Peut-être est-il possible d'en faire le résumé suivant:

- a) Pour que ce processus — ou cette démarche — d'évaluation réussisse, tous doivent en bien connaître **les objectifs, les objets, les mécanismes, les critères et les instruments**. Au préalable, il faudra également, précise encore un atelier, s'être bien entendu sur les finalités et les buts de l'éducation. On parle également, ici ou là, avec une certaine insistance, d'objectifs et d'objets clairs, précis, concrets et réalistes.
- b) On devra tenir compte du **contexte**, aussi bien global que local, et des conditions réelles d'exercice de la profession: caractéristiques des élèves, précision des programmes, priorités établies dans le

projet éducatif de l'école, ressources didactiques à la disposition de l'enseignant évalué, etc.

- c) Tout au moins dans un premier temps, l'accent sera mis sur l'**auto-évaluation** (voire sur «l'auto-supervision»). Au moins cinq ateliers en parlent explicitement. À cette fin, on fournira aux enseignants divers instruments pertinents. Avant d'en venir à une évaluation plus systématique et davantage «externe», certains proposent qu'il y ait, en outre, une phase de co-évaluation (ou même, dans l'un ou l'autre cas, qu'on en reste là); ce type d'évaluation, fait-on valoir, permettra aux enseignants de se connaître davantage, de développer un sentiment d'appartenance et d'apprendre à faire le point en équipe sur leur travail. En toute hypothèse, un bon nombre de participants considèrent que les pairs devront jouer un rôle déterminant dans toute démarche collective de supervision pédagogique ou d'évaluation du personnel enseignant.
- d) Tout ce qui pourrait permettre d'identifier une personne en particulier devra demeurer **confidentiel**.
- e) Dans quelques comptes rendus, on soulève, quoique plutôt brièvement, la question **des structures et des réseaux de soutien** requis pour une opération d'une telle envergure. Un atelier s'y attarde un peu plus longuement; il suggère, entre autres, la création d'un organisme provincial habilité à offrir des services professionnels en supervision, la mise sur pied, dans le milieu scolaire, d'équipes de recherche-action, la diffusion de publications et d'instruments, l'organisation de sessions d'études à divers niveaux et la nomination de responsables locaux. Un autre atelier se limite à proposer la création d'un centre de recherche, sans préciser de quoi il s'occuperait plus précisément, et un troisième (sans peut-être penser seulement au présent thème) propose l'implantation de «centres locaux de ressources pédagogiques». Concernant le ministère de l'Éducation, on se demande surtout en quoi devrait consister son rôle. Un atelier aimerait qu'il propose des orientations, mais il craint qu'il ne soit aussi tenté de légiférer. Un autre attend d'abord de lui qu'il soutienne le milieu scolaire par le développement de divers instruments ou outils.

2.4 L'esprit

Il faut créer un climat de confiance, compter avec le goût de s'améliorer des enseignants et aborder toute cette question avec une mentalité positive. Tels sont les propos qui décrivent avec le plus de précision l'esprit que l'on veut, au cours des prochaines années, voir imprimer à une éventuelle mise en oeuvre d'une démarche systématique d'évaluation. Les idées directrices en seront l'aide, non le contrôle; l'encouragement, non le jugement; le perfectionnement professionnel, non la sélection; le travail concret avec les élèves, non les caractéristiques personnelles; le consensus, non la coercition.

2.5 Autres propositions

- a) Deux ateliers insistent pour que les centres de formation des maîtres évaluent avec beaucoup de soin ceux qui se préparent à l'enseignement. C'est là, précise-t-on, que devraient être éliminés ceux qui ne sont pas compétents.

Deux autres ateliers émettent une opinion sur le système actuel de probation, l'un pour affirmer qu'il donne peu de résultats et l'autre pour suggérer qu'on le conserve, mais suite à une révision sérieuse.

- b) On devrait porter une attention particulière aux enseignants plus âgés ou victimes de «burn out»; selon les cas, on pourrait les aider à se recycler, les affecter à d'autres tâches qu'à la prestation d'un enseignement ou leur proposer une pré-retraite.
- c) Un atelier insiste sur l'instauration de congés de diverses durées pour les enseignants et sur la nécessité que les directeurs d'écoles soient affectés régulièrement à des écoles différentes.
- d) L'enseignement à un groupe d'élèves assumé par une équipe (plutôt que par un seul enseignant) devrait être encouragé; il constitue un bon moyen de pousser l'enseignant à s'améliorer sans cesse.

De même, l'enseignement individualisé et par objectifs peut faciliter grandement la supervision pédagogique, note-t-on.

- e) Un atelier suggère un réexamen de la permanence accordée aux enseignants et un autre l'inclusion dans les conventions collectives des enseignants des mécanismes relatifs à l'évaluation qui auront été convenus.

L'IMPLANTATION DES PROGRAMMES: DE LA THÉORIE À LA PRATIQUE⁽¹⁾

1. BILAN

1.1 Les nouveaux programmes comme tels

On se montre **généralement satisfait des nouveaux programmes**; ils sont, dit-on, bien structurés, s'inspirent d'une bonne philosophie et contiennent des mises en situation riches et stimulantes. De même, on se réjouit qu'ils soient plus précis que les précédents et que la place considérable faite aux objectifs donne à l'enseignant plus de latitude lors de la phase d'application ainsi que la possibilité d'un engagement plus profond dans la préparation de ses cours. On considère également comme «un pas en avant» le fait que ces programmes soient axés sur le développement d'habiletés et comme positive la liberté qui est laissée aux commissions scolaires de les adapter selon les besoins locaux. Enfin, un atelier signale que les interrelations établies entre les diverses matières semble avoir amélioré l'ensemble du programme d'études du primaire. Au cours des prochaines années, conclut un atelier, **il ne faut donc pas modifier de nouveau ces programmes, mais seulement les améliorer.**

Dans cette veine, **on a d'ailleurs déjà quelques commentaires généraux à formuler.** Ainsi, du côté anglophone, si on n'a aucune réserve à faire sur les programmes du primaire en «Language Arts», «Science», «Physical Education» et «Social Studies», on se montre un peu plus hésitant face à ceux du secondaire en «Geography of Canada», «Economics» et «Career Education». Du côté anglophone également, on s'étonne que ce ne soit pas le même programme (même quant aux objectifs minima) qui s'applique à tous les élèves, que ceux-ci fréquentent le secteur général ou professionnel, qu'ils soient reconnus comme doués ou en difficulté.

Selon un atelier francophone, par ailleurs, les programmes du primaire sont beaucoup trop chargés. Les objectifs sont tellement nombreux qu'on se demande si, en réalité, on arrivera même à couvrir ceux qui sont considérés comme minima. On affirme également, avec un fort appui, que «la démarche d'apprentissage est lourde» et, dans un autre atelier, que le temps suggéré pour l'étude de certains sujets est tout à fait irréaliste. De leur côté, une proportion significative de participants d'un atelier anglophone croient plutôt que les nouveaux programmes se situent à un niveau plus bas que les précédents («The educational standards have been lowered»).

1.2 L'implantation des nouveaux programmes

Un atelier inscrit au compte de l'actif de l'implantation la souplesse qui existe quant aux dates limites d'implantation des nouveaux programmes. C'est, à travers les comptes rendus des quatre ateliers qui ont discuté de l'implantation des programmes, à peu près le seul point

(1) Ce thème a été discuté dans quatre ateliers, deux en français et deux en anglais.

signalé avec une connotation positive. Ce sur quoi l'on s'arrête plutôt, la plupart du temps avec un consensus quasi général, c'est sur des constats comme ceux-ci:

- a) Il y a eu — et il y a encore — un **décalage** déplorable entre le moment où les programmes ont été implantés et celui où les ressources didactiques et les guides qui doivent les accompagner ont été disponibles, pas toujours d'ailleurs en quantité suffisante et de qualité satisfaisante.
- b) Les cadres scolaires et les enseignants ont **manqué de temps** pour se préparer à l'implantation de la plupart de ces programmes et ils n'ont reçu qu'une **formation très limitée**, voire aucune formation, en relation avec leur contenu et leur esprit.
- c) Les enseignants du primaire — surtout dans les petites écoles selon un atelier — doivent planter **trop de programmes différents durant une trop brève période de temps**. Le problème est similaire pour les enseignants du secondaire qui enseignent à plus d'un niveau.
- d) Les **personnes-ressources compétentes ont été trop peu nombreuses** et les multiplicateurs locaux ont transmis l'esprit des nouveaux programmes de façon tellement différente selon les endroits que les enseignants ont parfois eu l'impression qu'on ne parlait pas des mêmes programmes.
- e) **Les parents n'ont pas encore reçu une information satisfaisante** sur ces programmes.
- f) Un atelier juge «inégal selon les milieux et les matières» la situation concernant l'implantation de ces programmes et, au total, considère qu'on n'a **pas encore atteint une vitesse de croisière**. Un autre se demande si on peut «vraiment» parler d'implantation et lance la question suivante: «Quels sont les programmes réellement appliqués dans les classes?»

En outre, l'un ou l'autre atelier signale que la consultation a été faible entre les commissions scolaires et les enseignants concernant l'implantation de ces programmes, qu'il y a eu un manque de coordination entre les commissions scolaires elles-mêmes, que les guides pédagogiques sont arrivés tellement en retard dans plusieurs cas qu'il en est résulté une remise en cause de l'opportunité de leur utilisation et que les enseignants qui sont inscrits en formation initiale ne connaissent pas encore les nouveaux programmes au moment où ils effectuent leur stage dans des écoles.

1.3 L'évaluation des apprentissages

Les instruments d'évaluation sont encore **peu nombreux** et, dit-on, **mal accordés aux contenus des nouveaux programmes**. Dans maints cas, les guides d'évaluation ne contiennent, à vrai dire, que «des démarches sans fournir d'outils pratiques». La situation dans ce domaine est aggravée, précise-t-on, par le fait que, d'une manière générale, la formation des enseignants en évaluation des apprentissages est faible. Par ailleurs, il existerait une certaine confu-

sion, considérable même selon un atelier, entre la politique d'évaluation des apprentissages et celles qui se rapportent à la note de passage et à la certification.

2. PROPOSITIONS

Ces propositions portent respectivement sur les programmes, leur implantation dans le système scolaire, l'évaluation des apprentissages et les ressources didactiques. Les propositions qui semblent se situer en dehors du thème de discussion prévu sont regroupées séparément, à la fin.

2.1 Les programmes

- a) Malgré l'opinion plutôt favorable émise au sujet des nouveaux programmes, plusieurs croient que **leurs objectifs** devraient en être précisés et, dans l'un ou l'autre cas, revus. Par ailleurs, un atelier voudrait qu'on élimine, en plus, un certain jargon et un autre qu'on établisse «des priorités minimales sur ce qui doit être obligatoirement vu dans les programmes».
- b) Concernant **le champ couvert** par ces programmes, un atelier se demande s'il revient bien à l'école de s'occuper de certains contenus, de ceux, par exemple, qui se rapportent à la consommation. Un autre atelier, quoique non unanimement, est, pour sa part, d'avis que l'on doit aussi enseigner l'habileté à penser et la maîtrise de l'affectivité («To teach thinking skills and affective education»).
- c) Dans un atelier, on rapporte que **les élèves présents**, avec l'appui de plusieurs autres participants semble-t-il, souhaitent que, dans l'avenir, les contenus des programmes soient décidés à partir d'un processus de planification plus rigoureux, que ces contenus soient compatibles avec ceux des autres provinces du Canada et qu'ils soient plus proches de la vie de tous les jours, notamment en physique et en chimie («On ne comprend pas à quoi servent ces contenus», disent-ils). Ces mêmes élèves demandent également que certains programmes, dont celui intitulé «Education au choix de carrière», soient plutôt considérés comme des «services» aux élèves, que davantage de programmes de mathématiques soient obligatoires, qu'on ajoute un programme sur les techniques de travail et que les objectifs de tous les nouveaux programmes leur soient présentés plus explicitement par les enseignants.

2.2 L'implantation

Du temps, de l'information et de l'argent: tels sont les trois ingrédients de base qui, selon les participants aux ateliers, entrent dans la recette d'une implantation réussie.

- a) En effet, l'implantation de nouveaux programmes à l'intérieur du système scolaire doit être considérée comme un changement majeur; c'est pourquoi, comme dans tout changement social, et à plus forte raison s'il s'agit du champ de l'enseignement, on doit

prendre très sérieusement en compte la **dimension temporelle**. Les enseignants, redit-on de plusieurs manières dans les différents ateliers, doivent disposer de temps pour se préparer aux nouveaux programmes (y compris de journées complètes réservées uniquement à cette fin, en particulier au début de l'année scolaire), pour les assimiler progressivement, pour les adapter selon le milieu où ils travaillent, pour résoudre les difficultés que leur application pose et, éventuellement, pour combler les lacunes qu'ils y découvrent.

- b) L'implantation des nouveaux programmes dans un système tel que celui de l'enseignement est aussi un processus complexe; en conséquence, il exige **une bonne information** de nombreux agents et une communication poussée entre eux. Selon les ateliers, on insiste sur la circulation de l'information pertinente du ministère de l'Éducation au milieu et du milieu au ministère de l'Éducation (selon des voies que d'aucuns voudraient bien voir clarifier), entre les diverses commissions scolaires et à l'intérieur de chacune, ainsi que vers les enseignants, les parents et les élèves.

Non seulement chacun doit-il être informé, mais il doit aussi, dans le prolongement de cette information, agir; l'implantation des nouveaux programmes exige, notent deux ateliers, que tous les agents du système scolaire se sentent responsables.

- c) Enfin, l'implantation de nouveaux programmes est **une opération qui commande des ressources considérables**. On insiste pour que des ressources financières supplémentaires soient mises à la disposition du milieu, en particulier pour le soutien des enseignants.

2.3 L'évaluation des apprentissages

Beaucoup reste à faire pour intégrer la «nouvelle évaluation» à l'intérieur des nouveaux programmes. Pour y parvenir, les enseignants ont **besoin de personnes-ressources, d'instruments précis d'évaluation et de perfectionnement**. Sur ce dernier point, un atelier suggère un certificat en évaluation organisé sur le modèle de l'ancien programme de perfectionnement des maîtres en français (PPMF) et, concernant les instruments d'évaluation, il souhaite que l'on dégage des enseignants pour en produire. Aussi, précise-t-on, on doit améliorer la cohérence interne de la politique actuelle d'évaluation et la traduire en termes opérationnels plus satisfaisants.

Deux ateliers abordent la question des **bulletins**. On espère qu'il sera possible d'en faire bientôt de nouveaux et que ceux-ci auront un sens pour toutes les parties concernées (les parents, les élèves et l'école elle-même notamment).

2.4 Les ressources didactiques

Afin de combler la pénurie actuelle de ressources didactiques, il importe d'abord d'en **produire**! Un atelier propose qu'on libère à cette

fin des enseignants et un autre insiste pour que ces ressources tiennent vraiment compte des objectifs des programmes.

Une fois produites, ces ressources doivent être **diffusées**. Dans le milieu, on les attend! Un atelier souhaite que l'on fournisse aux commissions scolaires les moyens d'acheter des manuels «nombreux et variés», un autre veut plutôt que le ministère de l'Éducation et les commissions scolaires «soient plus rigoureux dans le choix du matériel proposé aux élèves».

À la toute fin de son compte rendu, un atelier met sur la table **deux autres propositions**, à savoir que les tâches proposées aux élèves dans les manuels soient expliquées plus simplement et que les enseignants soient consultés sur le choix des manuels.

2.5 Autres propositions

Les propositions suivantes sont le fait d'un seul atelier:

- a) Il serait souhaitable que les enseignants soient associés à chacune des étapes de l'élaboration des **cheminements particuliers** pour les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Actuellement, dit-on, aucune organisation particulière n'est encore prévue dans les écoles.
- b) Outre le perfectionnement déjà mentionné en relation avec les nouveaux programmes, on en entrevoit un, plus large, sur **divers aspects du régime pédagogique** et sur les **nouveaux développements qui se produisent à l'intérieur du système scolaire** (classes à degrés multiples, intégration d'enfants ayant des handicaps particuliers, etc.). Il est important, ajoute-t-on, que les universités soient aussi partie prenante dans une formation des enseignants orientée vers les besoins du futur. La proposition d'un réseau plus formel regroupant les enseignants anglophones peut également, sans doute, être vue comme un atout particulièrement favorable dans le sens du perfectionnement souhaité.
- c) Il est nécessaire de se donner des **mécanismes efficaces d'évaluation des programmes**.
- d) **Au cours de la prochaine décade, il faudra** apprendre à travailler avec des enseignants plus âgés, devenir plus attentif à divers problèmes sociaux des élèves (les enseignants auront besoin, indique-t-on, d'une formation en travail social), assister à la modification de nombreuses attitudes chez les enseignants et, une fois l'implantation des nouveaux programmes terminée, s'arrêter un moment... et tout réévaluer.

LES NOUVELLES TECHNOLOGIES: UN LUXE?⁽¹⁾

1. BILAN

L'énoncé du thème se présente comme très général, mais, en réalité, les participants ont discuté **quasi exclusivement des micro-ordinateurs et de leurs applications à des fins d'enseignement ou d'apprentissage**; même si, ici ou là, les expressions utilisées donnent l'impression de référer à quelque chose de plus englobant, aucun autre moyen n'est jamais nommé.

En relation avec ce qu'il a été convenu d'appeler «un bilan», on peut regrouper **autour de quatre points les commentaires et les interrogations des participants**. Le premier résume les propos qui portent sur les besoins auxquels les technologies nouvelles — ou, plus exactement, les technologies informatiques — veulent répondre et, dans le prolongement de ces besoins, les propos qui touchent aux objectifs généraux pour lesquels on fait appel à ces technologies. Le deuxième concerne un domaine dont on a moins parlé, mais que l'on a traité en utilisant apparemment un langage plus vif; il s'agit du mode d'implantation des technologies informatiques dans le système scolaire. Un atelier s'est attardé sur un troisième point, très spécifique, soit le cours d'introduction à la science informatique (ISI), offert depuis quelques années déjà dans l'enseignement secondaire. Enfin, les autres problèmes, que moins de participants ont soulevés ou au sujet desquels ils n'ont fourni que peu de précision, ont été regroupés dans un quatrième paragraphe.

1.1 Les besoins et les objectifs

En faisant appel aux technologies informatiques, à quels besoins de base veut-on — ou a-t-on voulu — répondre? **Une bonne moitié des participants ne sont pas loin d'affirmer qu'ils ne le savent pas**. Dans un monde de plus en plus imprégné de technologie, «nous n'avons pas le choix», constatent les participants d'un atelier. Jusqu'ici, poursuit la même forte majorité, l'analyse des besoins a surtout été inspirée par la peur d'être en retard sur le reste du monde; aussi, les objectifs visés manquent-ils de clarté. Ceux-ci demeurent à déterminer, conclut-on, avec la même fermeté, dans deux autres ateliers; on devra, précise le premier, les fixer «ensemble» et ils devront être «réels et réalistes», de commenter le second.

La difficulté qu'ont les participants de situer les nouvelles technologies par rapport à des besoins précis ou à des objectifs généraux reliés au système scolaire paraît si considérable que l'interrogation comprise dans le thème lui-même surgit naturellement: «**Mais alors, ces technologies ne constitueraient-elles pas un luxe?**» De fait, un seul sous-groupe, à l'intérieur d'un atelier, émet explicitement une telle opinion: selon ce sous-groupe, ce qu'il faut d'abord régler, ce sont des problèmes de base tels que celui de l'enseignement de la

(1) Ce thème a été discuté dans quatre ateliers.

langue et du manque de manuels dans certaines matières. Il convient cependant de signaler que, dans un autre atelier, on se retrouve sensiblement sur la même longueur d'ondes lorsqu'on affirme que l'ordinateur est trop coûteux si on doit, pour en disposer, «se passer d'enseignants ou d'orthopédagogues» ou lorsqu'on tient à faire savoir que ce ne sont pas les enseignants qui ont réclamé les technologies informatiques. Un autre atelier encore (incidemment le 3^e de 4) juge également nécessaire, à une large majorité, de souligner que l'implantation de l'informatique ne doit pas faire oublier les besoins qui restent à combler dans d'autres domaines. En outre, dans l'un ou l'autre de ces trois ateliers, et chaque fois avec un assez large appui semble-t-il, on rappelle que les nouvelles technologies «inspirent encore de la crainte et de la peur» et on se demande si, compte tenu du temps requis pour créer un didacticiel, «ça en vaut le coût» ou si, finalement, tout cela «ce sera meilleur qu'un maître».

1.2 Le mode d'implantation

Les technologies informatiques ont été, affirme-t-on quasi unanimement, introduites dans le système scolaire québécois **à la hâte, à partir d'un plan improvisé et sans tenir compte des opérations en cours ou déjà prévues à l'intérieur des commissions scolaires.** De plus, quelques-uns signalent que ce dossier a été **politisé** et que «la chicanerie» qui a entouré l'achat des micro-ordinateurs en a découragé certains.

Toujours sur cette question de l'implantation, on soulève quelques autres points, plus précis, à savoir:

- que les technologies informatiques sont entrées dans le système scolaire par le biais du budget des immobilisations (et pour une somme proportionnellement importante par rapport au budget des immobilisations qui est habituellement attribué à chaque école pour d'autres fins);
- que l'on a mis l'accent sur les appareils et que l'on a négligé les logiciels, de même que la formation et le perfectionnement des enseignants (l'achat de l'équipement ayant précédé le plan de formation et celui-ci la production de logiciels);
- que très peu de didacticiels disponibles portent sur les programmes existants.

1.3 Le cours ISI

Un atelier émet **quelques commentaires critiques sur le cours ISI.** De façon nettement majoritaire, on s'interroge sur le sens même de ce cours («On enseigne l'informatique pour l'informatique»), on juge que son contenu est trop différent de celui de toutes les autres matières, on se demande quels motifs poussent les élèves à s'y inscrire et, enfin, on regrette que ce cours n'ait encore fait l'objet d'aucune évaluation. Quoique dans une proportion moins élevée, on note aussi, à l'intérieur de ce cours, l'absence de préoccupation concernant le fonctionnement des appareils et de compréhension concer-

nant le langage LOGO et on considère que plusieurs des enseignants qui en sont responsables ne sont pas suffisamment qualifiés.

1.4 Autres problèmes

Deux autres problèmes surtout empêcheraient le développement des technologies informatiques dans le système scolaire du Québec: **leur coût et le petit nombre de logiciels ou de didacticiels adéquats.** Les logiciels sont trop chers et trop américains, note un atelier. Les coûts actuels de l'informatique obligent les commissions scolaires à choisir entre la craie, la photocopie et l'ordinateur, constate un autre, tout aussi massivement. L'essentiel de la recherche et du développement se fait aux Etats-Unis et il semble, par ailleurs, que l'on n'ait pas encore évalué ce qui se produit en français comme logiciels.

2. PROPOSITIONS

2.1 Pour quels objectifs de formation?

Si, en ce moment, dans les écoles, on a quelque peine à voir à quoi servent les technologies informatiques et même pourquoi on a commencé à les y introduire, les hypothèses et suggestions sont assez nombreuses — et soulèvent peu d'objections — lorsqu'il s'agit de déterminer à quoi, dans l'avenir, elles pourraient servir.

Ainsi, dans un atelier, on les voit comme des instruments susceptibles de favoriser l'émergence d'**une nouvelle démarche de développement intellectuel.** Aussi juge-t-on qu'elles devraient être intégrées dans la formation de base et servir au développement d'**habiletés qui ont leur place dans toutes les matières aussi bien que dans la vie courante** (v.g. la résolution de problèmes). Un autre atelier, dans le même sens, considère que, moyennant certaines conditions dont il sera question dans le paragraphe 2.2, l'ordinateur peut, dès le primaire, permettre de développer chez l'élève **«la logique et une bonne structure de pensée».** Le même atelier signale que l'utilisation actuelle la plus courante est centrée sur **le traitement de texte.** Enfin, un troisième atelier met l'accent sur la capacité du micro-ordinateur de favoriser **l'exploration et la créativité** chez l'élève.

Dans l'un ou l'autre atelier, on relève également divers propos, presque toujours très largement partagés, qui indiquent que **les attentes** que l'on a face aux technologies nouvelles sont, quoique imprécises, **plutôt positives.** Ainsi, on affirme que:

- les technologies nouvelles doivent demeurer des instruments d'épanouissement;
- l'entrée de ces technologies dans les écoles est «une nécessité absolue»;
- ces technologies doivent, le plus rapidement possible, être intégrées dans tous les domaines de la formation;
- elles ne sont ni un jouet, ni une récompense, comme l'utilisation que l'on en fait tend, ici ou là, à le laisser croire, mais un «outil d'apprentissage»;

- elles devraient être disponibles pour tous les élèves à l'intérieur de chaque cours;
- la nécessité de ces technologies se développe avec l'usage;
- les applications pédagogiques de l'ordinateur (APO) et l'enseignement assisté par ordinateur (EAO) constituent «les véritables voies d'implantation de l'informatique».

2.2 À quelles conditions?

C'est sur ce point que les participants se montrent le plus loquaces; ils multiplient les avertissements, les conseils, les exigences et les préalables visant à engendrer, à terme, une utilisation efficace des nouvelles technologies.

La première condition formulée, celle aussi sur laquelle on insiste le plus, c'est **La formation des enseignants**. On attire l'attention aussi bien sur la formation initiale que sur le perfectionnement, de courte ou de longue durée. On mentionne que cette formation devrait être systématique et on suggère qu'elle ait un caractère plus pratique que ce n'est le cas actuellement.

On veut aussi **plus de logiciels et de meilleurs logiciels**. Pour deux ateliers au moins, un logiciel est bon quand il est bâti directement à partir des programmes d'études existants et qu'il est adapté aux élèves avec lesquels on l'utilise.

Plusieurs des conditions formulées mettent en cause certaines **attitudes et comportements** ou appellent leur développement. C'est ainsi, par exemple, que l'on insistera sur la participation des élèves ou des enseignants (voire «de tout le monde dans le système») à l'implantation des technologies informatiques, que l'on parlera de démystifier l'informatique et de le sortir du cercle des initiés, que l'on invitera chacun à se demander ce que l'informatique pourrait lui apporter, que l'on souhaitera l'avènement d'une attitude plus positive face à l'ordinateur, que l'on suggérera de ne pas brusquer le rythme des enseignants (leur participation devant, de toute façon, demeurer volontaire) ou, plus simplement, que l'on affirmera que l'avenir doit être envisagé avec optimisme.

L'équipement lui-même fait également l'objet de quelques brèves remarques. Ainsi, un groupe revendique du «meilleur matériel» et suggère de donner plus d'ampleur à la technologie informatique par l'intégration du son et de l'image. Un autre souhaite que l'on achète un équipement qui se rapproche le plus possible des normes.

Enfin, si on tient à une implantation fructueuse des technologies informatiques dans le système scolaire, il faut encore, croit-on dans l'un ou l'autre atelier, que **des personnes-ressources** soient disponibles auprès des enseignants, que **les concepteurs des programmes pensent aux nouvelles technologies** au moment où ils élaborent ces programmes, que le cours ISI soit davantage orienté vers «le savoir utiliser» (plutôt que vers «le savoir programmer»), que l'ordinateur soit installé dans la classe, que les élèves puissent uti-

liser eux-mêmes l'ordinateur et que les enseignants disposent d'instruments de travail préparés avec leur participation.

2.3 Selon quelles stratégies?

Certaines des propositions mises de l'avant, quoique également de nature conditionnelle, portent sur un ensemble plus vaste ou ouvrent vers une action plus large; elles définissent en quelque sorte «une stratégie» susceptible d'avoir des répercussions à moyen ou à long terme plutôt que dans l'immédiat. Voici l'essentiel de ces diverses propositions.

- a) La proposition la plus typique dans ce sens est sans doute celle qui souhaite la préparation d'**«un véritable plan global»**. Ailleurs, dans une optique similaire, on évoque la nécessité d'**une large concertation** et la préparation de didacticiels en étroite collaboration avec des enseignants et des élèves.
- b) Une autre proposition, qui provient de deux autres ateliers, est aussi clairement d'ordre stratégique: elle suggère de favoriser l'émergence de **«projets collectifs d'enseignants»**. On précise même que des fonds devraient être disponibles dans chaque région afin de susciter l'élaboration et la réalisation de tels projets. Par ailleurs, on donne l'assurance que cette approche, déjà expérimentée dans une commission scolaire, a produit des résultats très positifs.
- c) L'achat par le ministère de l'Éducation, «dans les plus brefs délais», de **certains droits** pourrait également permettre un emploi plus continu et plus stable des technologies informatiques.
- d) Un atelier propose avec insistance la création d'**un centre de documentation**. Les enseignants et divers autres utilisateurs pourraient y trouver, entre autres, des documents sur l'état de la recherche et diverses réalisations concrètes.
- e) Un autre atelier, pour sa part, souhaite que les universités organisent **des colloques régionaux** portant sur l'utilisation d'instruments spécifiques.
- f) Le même atelier, s'appuyant sur des résultats de recherche qui démontreraient que, dans le domaine des technologies informatiques, **les filles sont désavantagées par rapport aux garçons**, insiste pour que **la formation offerte** aux enseignants tienne compte de ce fait.
- g) En se référant apparemment à une expérience concrète, un atelier suggère de mettre entre les mains des élèves **des logiciels «ouverts»**, c'est-à-dire des logiciels construits de telle manière que les élèves puissent, à partir d'eux, créer eux-mêmes des didacticiels.
- h) Enfin, on ne manque pas, ici et là, d'attirer l'attention sur quelques-unes **des vertus** que l'on associe habituellement aux **personnes et aux entreprises dont les stratégies ont réussi**: l'initiative, l'audace, l'art de créer un climat propice, le sens critique et la sûreté de jugement.

LES PROGRAMMES D'IMMERSION EN FRANÇAIS⁽¹⁾

1. BILAN

1.1 Satisfaction générale

La satisfaction est unanime. Cette formule d'apprentissage de la langue seconde s'est révélée un succès avec les années et n'a plus, selon les participants, à démontrer son efficacité. Non seulement on juge **nécessaire son maintien**, mais on estime qu'il faut maintenant **l'étendre** aux écoles où on ne l'applique pas encore (à quelques réserves près, certains se demandant s'il faut continuer de permettre à l'élève, à autant de moments différents de son cheminement scolaire, de s'inscrire à l'intérieur d'un programme d'immersion).

La double obligation, d'une part de sauvegarder les écoles anglaises, d'autre part de former des élèves bilingues, ne peut qu'appeler la création de tels programmes. On souhaite seulement **que le ministère de l'Éducation en reconnaisse lui aussi le bien-fondé**. Chaque communauté anglophone, considère-t-on, devrait pouvoir compter sur la présence et d'écoles anglaises et d'écoles d'immersion française sur son territoire.

1.2 Lacunes à combler

a) Du côté des enseignants

Les enseignants affectés à l'enseignement du français par immersion ont besoin d'être **mieux préparés** professionnellement. L'immersion est un contexte particulier et, en tant que tel, elle exige la maîtrise de techniques en même temps que d'un esprit spécifiques.

b) Du côté des parents

La **confiance des parents** à l'endroit des programmes d'immersion en français **n'est pas très élevée**. On pense que leur malaise provient surtout du fait que, n'étant pas très familiers avec le français, ils se sentent peu utiles auprès de leurs enfants en ce domaine. Les écoles qui offrent les programmes d'immersion devraient familiariser les parents avec ces derniers. Si on réussit à créer une attitude plus positive chez les parents envers l'immersion en français, nul doute que celle-ci stimulera les élèves et se répercutera sur leur rendement. C'est ce que plusieurs espèrent. Car, si les élèves trouvaient à la maison des occasions de consolider leurs acquis en français, cela dynamiserait encore davantage l'efficacité déjà appréciable de la formule.

c) Du côté des ressources

Pour être viable, un programme d'immersion doit pouvoir s'appuyer sur des disponibilités financières qui permettent la **production** des ressources didactiques requises pour l'enseignement

(1) Ce thème a été discuté dans deux ateliers, tous deux de langue anglaise.

comme tel ainsi que pour le perfectionnement des enseignants. Et il importe aussi qu'un tel programme soit **officiellement reconnu et financé** par le ministère de l'Éducation.

Ces points font l'objet d'insatisfaction chez les participants, qui les estiment pourtant essentiels pour la survie des programmes auxquels, tout au long des discussions, ils se montrent très attachés.

2. PROPOSITIONS

2.1 Généraliser les programmes d'immersion

D'un commun accord, on réclame «l'universalité» des programmes d'immersion en français. Pour plusieurs, les commissions scolaires devraient se voir forcer d'offrir de tels programmes. Quelques-uns souhaitent même que ces programmes deviennent obligatoires pour tous les élèves du système anglophone; toutefois, dans ce cas, on tient à ce que les parents aient le dernier mot. On espère au moins que les parents continueront d'exercer des pressions sur leur commission scolaire pour qu'elle mette des programmes d'immersion à la disposition des élèves.

En plus de la généralisation de l'immersion dans les écoles, on prône **une formule semblable pour les niveaux collégial et universitaire**; les habiletés acquises par les élèves du primaire et du secondaire en langue seconde risqueraient moins ainsi de se perdre.

2.2 Instaurer le même type d'approche dans le système d'enseignement francophone

Si l'immersion réussit au système anglophone, pourquoi la formule ne connaîtrait-elle pas autant de succès pour l'enseignement de l'anglais chez les francophones! À condition, bien sûr, qu'eux aussi se voient octroyer ces ressources qu'on réclame dans les deux groupes de participants.

2.3 Ne pas négliger pour autant l'enseignement de l'anglais

Si souhaitable que soit la recherche des voies les plus propices pour parfaire l'apprentissage de la langue seconde, il ne faudrait pas, pendant ce temps, investir moins d'efforts dans les cours d'anglais. À ce sujet, on estime nécessaire d'améliorer la qualité de l'enseignement de l'anglais là où on pratique l'immersion en français, tout comme dans les autres écoles d'ailleurs, où on décèle certaines faiblesses.

LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES JEUNES

PRÉSENTATION

La formation professionnelle des jeunes a été l'objet de discussions en ateliers à partir de **neuf thèmes**, dont un seul a donné lieu à des ateliers distincts en français et en anglais (La formation professionnelle des jeunes: s'en préoccupe-t-on?). Au total, cet aspect de la réalité scolaire a été discuté dans 22 ateliers (20 en français et 2 en anglais).

Quatre des thèmes retenus constituent d'abord une invitation à faire le point. Le premier est une question globale: **La formation professionnelle: s'en préoccupe-t-on?** Les trois autres thèmes de ce groupe, au contraire, sont très spécifiques; ils portent respectivement sur les enseignants (**Recyclage et perfectionnement des enseignants en formation professionnelle**), sur les relations qu'une partie de la population, soit les femmes, entretient avec certains aspects de la formation professionnelle (**L'orientation des filles vers des métiers non traditionnels**) et sur le financement (**Le financement de la formation professionnelle**). Les cinq autres thèmes soumettent à la discussion autant d'orientations possibles ou souhaitables. Trois portent directement sur l'organisation générale du secteur professionnel: **L'intégration de la formation professionnelle des jeunes et des adultes**, **La formation professionnelle en industrie: une voie d'avenir?** et **Pour ou contre une carte nationale des options professionnelles?** Les deux derniers, enfin, s'interrogent sur les ressources humaines les plus pertinentes (**Le soutien à la formation professionnelle des jeunes**) et les responsables de la préparation des programmes (**Mise à jour des nouveaux programmes: à qui la responsabilité?**).

LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES JEUNES: S'EN PRÉOCCUPE-T-ON?(1)

1. BILAN

1.1 Un bon principe, peu de bonnes pratiques

Selon la majorité des personnes qui ont participé à la discussion de ce thème en ateliers, **on doit maintenir le principe de l'intégration de l'enseignement professionnel à l'intérieur de l'école secondaire polyvalente**. Les raisons qui justifient cette option, peu nombreuses et, surtout, peu explicites, sont, semble-t-il, les suivantes: il est important de conserver une formation professionnelle de niveau secondaire; l'intégration a accru la fierté des enseignants et des élèves; les jeux d'options qui existent dans le système actuel respectent davantage que l'ancien les besoins, les habiletés et les intérêts de chaque élève.

Toutefois, si l'on en croit les comptes rendus des mêmes ateliers, «la réforme des années soixante» n'a pas, dans le domaine de la formation professionnelle des jeunes, produit beaucoup de résultats susceptibles de figurer dans une liste d'acquis fermes et dignes de durer. L'atelier qui donne le plus clairement son appui au maintien de l'intégration est aussi celui qui affirme sans ambages que ce mariage des enseignements général et professionnel à l'intérieur d'un ensemble défini comme polyvalent n'a «vraiment pas eu lieu». Un autre, en termes plus réservés mais tout aussi unanimement, constate: «Il semble bien que ça n'a pas marché». De fait, outre l'élargissement des options possibles déjà évoqué, **un seul élément** de la formation professionnelle actuelle est perçu avec netteté comme étant à **conserver: il s'agit des stages en milieu de travail**. Pour être complet, on pourrait peut-être ajouter que, dans un atelier, une majorité faible retient les expositions de travaux pratiques effectués par les élèves du secteur professionnel.

1.2 Une réalité inquiétante

Un autre atelier que ceux dont les propos ont été cités dans le paragraphe précédent juge, pour sa part, que «l'enseignement professionnel vit actuellement une situation dramatique». Compte tenu des problèmes nommés ou, assez souvent, seulement évoqués dans les rapports d'ateliers, on peut décrire cette situation de la façon suivante:

a) **Les inscriptions diminuent**

On passe vite sur le fait comme tel de cette diminution. L'attention est plutôt centrée sur les raisons ou facteurs qui l'expliquent, sans doute parce que l'on croit que c'est à ce niveau, et non dans le fait lui-même de la baisse des inscriptions, que se situent les vrais problèmes. On avance **les cinq facteurs suivants**:

(1) Ce thème a été discuté en français dans quatre ateliers et en anglais dans deux.

- la fermeture de certains profils professionnels et l'incertitude qui plane sur plusieurs autres;
- le climat créé par les discussions, en cours depuis maintenant plusieurs années, sur l'orientation du secteur professionnel au secondaire;
- le chômage, qui amène les parents à inciter leurs enfants à s'orienter vers le secteur général⁽²⁾ plutôt que professionnel;
- la publicité en faveur du cégep et de l'université, considérés comme des voies plus prestigieuses;
- «la baisse graduelle des exigences des cégeps», ce qui pousse un certain nombre d'élèves à tenter leur chance à ce niveau plutôt que de suivre un cours professionnel au secondaire.

b) Un secteur dévalorisé et en attente

Le secteur professionnel paraît se trouver dans une situation d'attente. Les commissions scolaires, dit-on, ont cessé d'en faire la promotion; on se limite à le tenir en vie. De quelque côté qu'on le regarde, **ce secteur est dévalorisé**; on le confond même, soutient un atelier, avec l'adaptation scolaire. D'ailleurs, on ne donne plus guère d'information à son sujet et ce qui est diffusé «manque d'objectivité». L'un ou l'autre atelier signale encore les points suivants: les programmes du secteur professionnel ne sont plus à jour, le décalage entre les équipements utilisés dans les écoles et ceux qui existent dans les industries va en s'accroissant, l'enseignement dans les matières «académiques» — entre autres parce qu'il est donné sans lien avec les réalités socio-économiques — rejoint moins bien les élèves du professionnel que ceux du général et le passage du secondaire professionnel au cégep demeure très difficile.

L'existence, à l'intérieur du secteur professionnel, d'un **professionnel court**, considéré comme une voie secondaire et misérable de formation, accentue sans doute le problème. On semble se trouver devant un dilemme: d'un côté, on se demande quoi faire avec les élèves «lents» ou qui rencontrent des difficultés particulières dans leur apprentissage, de l'autre, on considère que le professionnel court ne mène nulle part et ne respecte pas les besoins et les attentes de ceux qui y sont cantonnés. Quant aux «cheminements particuliers», appelés, comme on le sait, à remplacer le professionnel court, on se demande s'il y aura des fonds pour les implanter.

(2) Dans le compte rendu d'où ce passage est tiré, on ne parle pas du «général», mais du «régulier». Il est assez tentant de penser que ce lapsus renforce la portée du compte rendu, en ce sens qu'il reflète l'opinion profonde qui, dans plusieurs milieux, a cours sur le secteur professionnel.

2. PROPOSITIONS

2.1 Deux priorités globales

Diverses propositions générales attirent l'attention sur l'urgence d'une politique claire et cohérente de la formation professionnelle au secondaire et, plus fortement encore, sur la nécessité d'une revalorisation de ce type de formation.

Cette **politique de l'enseignement professionnel**, on l'attend d'abord du ministère de l'Éducation, mais on espère qu'elle sera établie en collaboration avec les autres ministères concernés. Par ailleurs, **pour revaloriser le secteur professionnel**, on souligne qu'il faut renforcer la formation de base, viser la qualité des diplômes, favoriser l'accès de tous les élèves du secondaire à des cours de caractère technique, faire connaître les contenus des cours et les lieux où ils se donnent, expliquer partout en quoi consiste la véritable formation professionnelle et considérer ceux qui s'inscrivent dans une option professionnelle «comme des gens d'action, et non comme des dévalorisés sur le plan intellectuel et économique».

En certains endroits, on insiste sur le fait que la vaste campagne souhaitée exige la participation des commissions scolaires, des directeurs d'écoles, des enseignants, des conseillers d'orientation et des élèves eux-mêmes. Du côté anglophone, il ressort que l'une des toutes premières conditions requises pour la mise en valeur de la formation professionnelle est l'existence de plus de programmes, de cours et de guides en langue anglaise.

2.2 Un certain type de formation professionnelle

La formation professionnelle dont on rêve aura certes une autre «image», mais elle sera aussi, on le souligne — quoique peut-être avec moins de vigueur —, **autre en elle-même**. C'est d'abord au niveau **des élèves** que la différence se fera sentir: ceux qui auront été acceptés en formation professionnelle l'auront été à cause de leurs aptitudes, non de leurs difficultés d'apprentissage. D'ailleurs, comme tous les autres, ils profiteront des budgets qui seront éventuellement adoptés en faveur des élèves doués. Dans ce nouveau type de formation professionnelle, on insistera également sur la **formation de base** (dans le sens du «Forward to basics», non du «Back to basics»), y compris sur celle qui est pertinente au métier étudié. **Le contenu des cours** sera révisé et le cloisonnement entre eux moins marqué; certains liens seront même établis, dans certains cas, entre les contenus généraux et ceux de caractère professionnel. Aussi, dans l'élaboration de ces nouveaux contenus, on tiendra compte davantage des exigences de la Commission de la santé et de la sécurité du travail et des habiletés requises pour une intégration réussie dans la totalité d'un milieu de travail. **Sur le plan pédagogique**, on sera plus attentif aux besoins et aux attentes des élèves et, à partir d'approches nouvelles, on les aidera à découvrir leurs habiletés fondamentales («their basic skills»). Tous les cours suivis seront crédités de la même manière et,

s'il le désire, l'élève qui a réussi le secondaire professionnel pourra poursuivre au cégep dans le même secteur.

Dans un système permettant les entrées et les sorties continues, **les options professionnelles** seront choisies en fonction des besoins du milieu; les plus dispendieuses ne seront cependant disponibles que dans certaines régions. Aussi, dans l'une ou l'autre option, en commerce par exemple, le nombre d'élèves par groupe sera réduit. Les équipements seront également renouvelés, de manière à mieux correspondre à ce qui existe dans les entreprises.

Suite à ces réorientations et réaménagements, on exprime l'opinion que le secteur professionnel pourra enfin délivrer «de vrais diplômes». Dans ce contexte, une question bien concrète se pose: **une telle formation requerra-t-elle un allongement du secondaire?** La majorité de ceux qui se prononcent sur le sujet, dans trois ateliers, favorisent un cours secondaire de cinq ans seulement, mais, dans tous les cas, on devine une certaine hésitation.

2.3 Collaboration entre l'école et l'entreprise

Tous les ateliers abordent la question des relations entre l'école et l'entreprise ou l'industrie et tous émettent **une opinion largement favorable à une coopération plus étroite**. Celle-ci doit évidemment prendre forme au niveau local, mais on insiste également, dans divers ateliers, sur une nécessaire coopération entre le ministère de l'Éducation, d'autres ministères qui entretiennent des relations avec le monde du travail, les syndicats et les entreprises. Comme objets concrets de coopération, on mentionne **surtout l'organisation de stages en milieu de travail**, mais on signale aussi que l'entreprise devrait participer à la formation ou au perfectionnement des enseignants, à l'élaboration des programmes et à des ententes qui permettent l'utilisation de ses propres équipements pour la formation des élèves et qui, par la suite, prévoient l'entrée de ces élèves sur le marché du travail.

L'atelier qui formule sur toute cette question les propositions les plus précises s'interroge sur la volonté du ministère de l'Éducation d'aller dans le sens proposé et croit remarquer que celui-ci est plutôt préoccupé par la protection de ses propres structures. Un autre atelier, par ailleurs, précise qu'il considère l'entreprise seulement comme un lieu où il est possible d'obtenir «un complément de formation».

2.4 Les enseignants

On relève **trois attentes** face aux enseignants du secteur professionnel:

- a) L'enseignant qui enseigne au professionnel doit avoir voulu effectuer ce travail, et ce quels que soient les cours qu'il donne.
- b) Les enseignants doivent faire davantage équipe avec les conseillers d'orientation. Si l'on veut des élèves motivés, il est nécessaire, précise-t-on, que les conseillers d'orientation soient bien informés de l'évolution du marché du travail, mais aussi qu'ils connaissent

mieux que maintenant le contenu des cours de l'enseignement professionnel.

- c) Trois ateliers recommandent formellement un perfectionnement des enseignants du secteur professionnel. L'un d'entre eux attire l'attention d'une façon particulière sur la compréhension des nouvelles technologies.

En outre, un atelier suggère l'organisation d'un colloque pour les enseignants du secteur professionnel.

L'INTÉGRATION DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES JEUNES ET DES ADULTES⁽¹⁾

1. BILAN

Le grand avantage, unanimement admis, de l'intégration de la formation professionnelle des jeunes et des adultes serait la mise en commun des ressources: enseignants, matériel didactique et équipement. On l'entrevoit cependant comme «un mariage de raison»; en fait, les deux ateliers qui ont abordé ce thème **craignent** qu'une telle éventualité **ne soit redevable qu'à un impératif financier** et ils se demandent si elle pourra contribuer à un règlement quelconque des problèmes plus profonds qui affectent l'enseignement professionnel, tout particulièrement au secondaire.

Au fil de leurs échanges, les participants sont amenés à pointer du doigt au moins trois de ces problèmes.

- a) Le premier, fortement mis en relief, est la **dévalorisation de l'enseignement professionnel** (l'une de ses branches, le professionnel court, étant même devenu «le débarras du système»). La formation qu'on y offre est peu gratifiante et trop distante des besoins en évolution de l'industrie et du monde du travail en général. En fait, selon certains, l'enseignement professionnel n'est pas du tout intégré aux polyvalentes et ses programmes ne sont pas au point. Les élèves n'ont pas le temps d'assimiler les savoirs tant on force leur rythme d'apprentissage pour sauver des sous.
- b) En second lieu, on signale l'**incoordination des interventions**. Ainsi, on souligne le manque de contact entre ceux qui devraient se considérer comme des partenaires: syndicats, commissions scolaires, commissions de formation professionnelle, cégeps et entreprises et on déplore le peu d'initiatives amorcées entre les syndicats et les commissions scolaires pour ménager une place aux jeunes dans les entreprises. Les énergies sont plutôt dispersées, alors que l'efficacité des interventions dans le domaine de l'enseignement professionnel réclame avant tout l'harmonisation. Dans le même esprit, on souhaite que l'on informe et consulte davantage les parents.
- c) Enfin, dans un atelier, on mentionne certaines **faiblesses dans l'organisation même de l'enseignement**. On regrette en particulier que les enseignants soient trop peu au fait des besoins de l'industrie et qu'ils n'aient guère l'occasion de mettre à jour leurs connaissances et, plus largement, de «se ressourcer». On rappelle par ailleurs qu'il n'existe pas encore de régime pédagogique officiel adapté au secteur professionnel. Un sous-groupe se demande également s'il ne faudrait pas revenir «à une discipline de base», ce qui, dans le contexte, paraît signifier un métier (ou un groupe de métiers) autour duquel serait ordonnée la formation.

(1) Ce thème a été discuté dans deux ateliers tenus en français.

2. PROPOSITIONS

Ces propositions visent surtout la revalorisation de l'enseignement professionnel et l'harmonisation des structures et des interventions. Se dessine ainsi le contexte dans lequel la majorité voudrait éventuellement voir s'opérer l'intégration de la formation des jeunes et des adultes.

2.1 Profiter de l'intégration pour revaloriser l'enseignement professionnel

Pour que l'enseignement professionnel cesse d'être aussi mal perçu et traité, il faut d'abord **le rendre plus actuel**. L'intégration pourrait justement être l'occasion de l'orienter vers les techniques futures et les besoins de l'industrie. Pour certains toutefois — une minorité —, le meilleur service à rendre à ce secteur d'enseignement serait de le «sortir» du secondaire pour le confier, surtout après la 5^e année du secondaire, à des «centres de métiers». Un nombre à peu près équivalent de participants souhaiteraient la fusion du professionnel public et privé.

Il importe aussi de **redorer l'image** de la formation professionnelle **auprès des élèves**, en réorganisant, entre autres, l'information scolaire. Celle-ci trouverait avantage à être assurée par des gens possédant de l'expérience dans les domaines à promouvoir. D'un autre côté, on devrait penser à un «cours d'exploration professionnelle», y compris pour ceux qui ne se dirigent pas vers l'enseignement professionnel. Au nombre des mesures incitatives pour attirer les jeunes vers ce secteur, quelques-uns proposent de verser un salaire aux élèves (au même titre qu'aux adultes), alors que d'autres, plus nombreux, recommandent que les activités de formation supplémentaires effectuées après la cinquième secondaire soient comptabilisées en termes d'années de scolarité.

Quant à l'enseignement proprement dit, il s'impose de le penser davantage pédagogiquement. On souhaite qu'au «virage technologique» succède un «**virage pédagogique**». Cela consiste notamment, selon les participants d'un atelier, à initier les jeunes à des méthodes de travail qui les rendent aptes à plus de souplesse dans leur apprentissage et, plus tard, dans la pratique de leur métier (on souligne à cet égard que l'enseignement par objectifs constitue un apport valable). Pour un groupe plus restreint de participants, cette réforme pédagogique pourrait aussi consister à regrouper les jeunes et les adultes pour certains programmes professionnels, quitte à faire marche arrière si cette formule ne s'avère pas efficace. Enfin, quelques-uns suggèrent d'organiser les horaires de manière à éviter une trop fréquente alternance des activités «professionnelles» et «académiques».

On ne doute pas, dans les deux groupes, que l'intégration puisse se révéler **bénéfique pour les jeunes**. La présence parmi eux d'adultes motivés, disciplinés, autonomes ne peut que les inciter à une plus grande prise en charge de leur apprentissage. Toutefois, notent certains, le **bénéfice** des retombées de l'intégration de la formation pro-

fessionnelle des jeunes et des adultes paraît moins net du côté de ces derniers. Ne pas les distinguer ne conduit-il pas à aller à l'encontre de leurs besoins spécifiques? **Les enseignants, même ceux qui excellent auprès des jeunes, s'adapteront-ils aux adultes?** À cause de ces raisons surtout, certains estiment que l'intégration devrait concerner les équipements, les programmes et les ressources en général, mais **pas nécessairement le «mixage» en classe des jeunes et des adultes.**

2.2 Profiter de l'intégration pour harmoniser structures et interventions

Tous les organismes (même privés) qui oeuvrent dans le champ de l'enseignement professionnel devraient être **sous la responsabilité d'un répondant unique**, afin d'assurer aux interventions dispersées en ce domaine un syncrétisme de bon aloi. De même, on réclame une meilleure synchronisation entre le moment de la mise en marche d'un programme, la disponibilité du matériel didactique devant l'accompagner et la formation des enseignants chargés de son application.

L'intégration devrait, en outre, permettre **aux élèves, jeunes ou adultes, aux enseignants et aux autres personnels d'obéir aux mêmes règles et de prétendre aux mêmes droits.** À cet effet, on recommande que les règles budgétaires soient édictées de telle sorte que l'allocation consentie pour un adulte soit la même que pour un jeune. Ce souci de justice sociale doit s'étendre également aux commissions scolaires: grosses ou petites, on veut les voir en mesure d'offrir la même qualité de services à la population engagée dans une formation professionnelle.

LE SOUTIEN À LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES JEUNES

1. BILAN

Les deux ateliers (tenus en français) qui se sont penchés sur ce thème du soutien à la formation professionnelle des jeunes se sont exprimés quasi exclusivement en termes de propositions visant à affermir, à modifier ou à développer certaines orientations.

En substance, ces propositions se rapportent aux mêmes problèmes que ceux qui ont été exposés dans le cadre du compte rendu ci-haut intitulé «L'intégration de la formation professionnelle des jeunes et des adultes», soit le **peu de valorisation rattachée à la formation professionnelle** dans l'ensemble, la **désuétude des programmes, des équipements et des compétences** et la **coopération peu développée entre les partenaires sociaux**.

On insiste toutefois un peu plus ici sur les ratios maître-élèves trop élevés, sur le manque de ressources humaines, didactiques ou financières (on pense ici surtout au renouvellement des équipements) et sur la contribution de l'entreprise à la formation professionnelle.

Sur ce dernier point, **un consensus** se crée quant à la nécessité de **maintenir et d'intensifier la concertation entre l'école et le monde du travail**. Particulièrement lorsque cette concertation ouvre la porte à **des stages en entreprise pour les jeunes**. Plusieurs voudraient qu'on étende cette formule à tous les programmes de l'enseignement professionnel... à la condition que la supervision en revienne à l'école. Car, dans l'esprit de tous, l'école doit rester le maître d'œuvre dans le domaine de la formation professionnelle des jeunes.

2. PROPOSITIONS

Diverses solutions sont envisagées pour l'amélioration de la formation professionnelle. Certaines concernent la place de l'enseignement professionnel dans le régime pédagogique ou l'image globale de ce secteur d'enseignement, tandis que d'autres se limitent à quelques aspects particuliers, tels les programmes et les ressources. D'autres, enfin, définissent succinctement la participation souhaitable des entreprises à la formation des jeunes.

2.1 Modifications du régime pédagogique

Dans les deux ateliers, on souhaite la prolongation de la durée de la formation de base à l'école et le **report de la formation professionnelle après la quatrième ou la cinquième année du secondaire**. Ceci dans le but d'améliorer d'abord la formation de base et de faciliter l'accessibilité de la formation générale aux élèves du professionnel.

À l'intérieur de ce régime, on voudrait voir **s'assouplir l'organisation de l'enseignement professionnel** afin de le rendre attirant pour plus d'élèves. Le calendrier scolaire découpé en semestres, comme

au collégial, semble à certains une voie souhaitable pour concrétiser un tel assouplissement.

2.2 Revalorisation de l'enseignement professionnel

Une façon de revaloriser l'enseignement professionnel serait de le décroisonner et **d'en faire une voie de formation conduisant au cégep**, au même titre que la formation générale. Une autre consisterait à **mieux informer les élèves** de toutes les orientations possibles au professionnel et, dans une optique de «marketing», à en mettre en relief tout l'intérêt. Dans un atelier, on mise plutôt sur des formules plus permanentes comme, par exemple, la création de «centres d'excellence».

Pour la plupart, le moyen le plus sûr d'améliorer le sort et, par-delà, l'image de l'enseignement professionnel réside dans la **mise à jour des programmes, des équipements et des compétences**.

2.3 Réorientation des programmes

De l'avis général, les programmes doivent être attentifs à la réalité du monde du travail; sans pour autant délaisser leurs objectifs plus généraux, au compte desquels certains aimeraient trouver aussi le développement du **goût pour le travail bien fait**.

Pour plusieurs, on devrait ajouter aux contenus présents des tranches relatives aux **lois sociales du travail** au Québec, à la **santé** et à la **sécurité** au travail, à l'**entrepreneurship**, aux **modèles** et aux **types d'entreprises** ainsi qu'à la façon d'**accéder au monde du travail**.

Les programmes de base devraient, quant à eux, être adaptés aux élèves en difficulté d'apprentissage, pour lesquels, d'ailleurs, il faudrait penser à une pédagogie spécifique.

2.4 Dynamisation des ressources actuelles et addition de nouvelles

Afin de rendre plus efficaces les ressources déjà disponibles, **quatre mesures** sont considérées comme prioritaires: le perfectionnement (en industrie surtout) des enseignants du secteur professionnel, une diminution du ratio maître-élèves, l'amélioration du matériel didactique (en faisant, entre autres, une place aux questions de santé et de sécurité au travail) et la modernisation des équipements. Par ailleurs, on souhaite que soit également améliorée l'intervention auprès des élèves des enseignants en information scolaire et professionnelle et des conseillers en orientation.

Cette modernisation exige une enveloppe budgétaire spécifique, tout comme l'aménagement des ateliers. Sur le plan des ressources humaines, on suggère, dans un groupe, l'engagement de **personnel** supplémentaire et qualifié pour assurer un meilleur encadrement aux élèves et prévenir ainsi les «décrochages».

2.5 L'engagement de l'entreprise et du gouvernement

On tient à ce que l'**entreprise** participe davantage à la formation professionnelle des jeunes; elle pourrait, entre autres, suggère-t-on, être associée à la **détermination des besoins du milieu, au perfectionnement des enseignants et au financement des programmes** (par le biais d'une taxe spéciale, par exemple). Une autre forme de contribution souhaitée de la part de l'entreprise est celle **des ententes de services** qu'elle pourrait conclure avec les commissions scolaires (pour l'utilisation, par exemple, de certains équipements).

En ce qui concerne l'intervention du **gouvernement**, en plus **d'augmenter les budgets**, on lui demande, dans un atelier, «**d'abolir les décrets qui limitent l'entrée des jeunes sur le marché du travail**».

L'ORIENTATION DES FILLES VERS DES MÉTIERS NON TRADITIONNELS⁽¹⁾

1. BILAN

Pour les ateliers qui ont discuté de ce thème, **le bilan s'avère plutôt négatif**. Ils se disent bien prêts à admettre quelques «changements encourageants» dans l'orientation des jeunes, mais en déplorant leur «timidité». En réalité, **l'orientation des filles vers les métiers non traditionnels demeure encore un objectif à atteindre**, dont la poursuite s'amorce à peine.

Chez les hommes, en tout cas, fait-on remarquer, la question elle-même semble soulever **peu d'intérêt** puisque, dans l'un des ateliers, la représentation masculine ne dépasse pas 5% et que, détail significatif, parmi ce faible pourcentage, on ne dénombre aucun directeur général, ni aucun cadre.

Si les filles ne fréquentent guère les métiers non traditionnels, si elles sont moins attirées par eux, c'est pour **des raisons d'abord sociales**. Le mal a des racines profondes: la **discrimination** des professions suivant le sexe **s'apprend dès la petite enfance**, dans la famille. Les attitudes des parents, des grands-parents ou de la fratrie déterminent très tôt le sexe d'une tâche, certaines actions étant catégorisées masculines, d'autres féminines. Ainsi, dès le berceau, la petite fille enregistre les paramètres de la féminité. Aller à leur rencontre, pour une jeune fille, c'est-à-dire souhaiter un métier que le préjugé réserve aux hommes, c'est déroger à la féminité et se masculiniser.

Voilà pourquoi, tant que ce stéréotype ne sera pas vaincu, tout effort en vue d'ouvrir aux filles les portes des métiers non traditionnels restera vain. D'autant plus que **l'école**, loin de l'affaiblir, **renforce le préjugé sexiste**. C'est ainsi, par exemple, qu'elle ne fait qu'entrouvrir la porte à la représentation féminine dans les postes de direction et qu'elle se montre elle-même peu sensible à l'accès plus étendu des filles aux métiers non traditionnels.

Faute de modèles dans la famille et à l'école, les filles ne peuvent faire autrement que de se sentir peu appelées par des métiers autres que ceux où la société ne cesse, hélas, de les voir. Comment remédier à cette inertie regrettable des mentalités? Par un plan structuré, précis, obéissant à des objectifs eux-mêmes très clairs, qu'on regroupe essentiellement autour de trois points dans les ateliers: sensibiliser, former et soutenir.

2. PROPOSITIONS

2.1 Sensibiliser

Si les mœurs évoluent si lentement relativement à la place des femmes dans les métiers non traditionnels, c'est parce que trop peu de gens sont sensibles à la question. La première tâche consiste donc à

(1) Ce thème a été discuté dans deux ateliers tenus en français.

sensibiliser ceux qui interviennent dans le cours du cheminement des jeunes vers leur profession en général; autrement dit, tout le monde: les parents, les élèves — les élèves féminins spécialement, pour qui l'on parle de «sensibilisation précoce» —, les enseignants, les conseillers en orientation, les ministères, bref la communauté dans son ensemble.

Comme **les parents** sont les premiers éducateurs de leur enfants, c'est chez eux qu'il faut d'abord combattre les préjugés sexistes. Une campagne publicitaire devrait être menée auprès d'eux, qui dénoncerait ces préjugés dans les vidéoclips, les bandes dessinées ou les contes de fées, afin qu'on prémunisse dès que possible la jeune génération contre les stéréotypes qui feront craindre plus tard aux filles une orientation vers des métiers non traditionnels. Les parents doivent être impliqués sur le plan de l'action: les comités de parents et d'école ont un rôle à jouer et doivent veiller à ce que, dès la maternelle, on ne sépare pas les tâches ou les jeux suivant le sexe.

Dans les écoles, on préconise la formation de comités de la condition féminine comprenant des garçons et des filles, de manière à engendrer chez les deux sexes l'habitude de se côtoyer dans des situations de responsabilité. L'école doit tout mettre en oeuvre pour enlever aux filles «la peur» des métiers non traditionnels, en leur proposant plus de modèles féminins: soit en faisant plus de place aux femmes dans la direction, soit en aménageant des rencontres entre des femmes exerçant des métiers non traditionnels et les élèves. À l'intérieur des cours aussi, les filles doivent retrouver des modèles féminins; dans l'enseignement des sciences au secondaire en particulier, insisteront certains.

Somme toute, ce que veulent les participants à cet atelier, c'est que les filles exercent un choix éclairé de leur future profession. Pas nécessairement en se jetant sur les métiers non traditionnels, mais, si ce n'est pas le cas, que ce soit à la suite d'un véritable choix, précédé d'une information sur tous les choix possibles.

Un effort de sensibilisation s'impose aussi **auprès du corps enseignant**. Entre autres formules de sensibilisation, on songe à des journées pédagogiques vouées exclusivement au présent thème. Même recommandation pour les conseillers en orientation qui, souvent à leur insu, continueraient de véhiculer les stéréotypes sexistes. Ces deux groupes, plus que tous les autres, devraient ressentir la nécessité du changement de moeurs réclamé dans les deux ateliers.

2.2 Informer et former

Sensibiliser ne va pas sans informer. Concevoir du **matériel de sensibilisation**, comme le font le ministère de l'Éducation, la Centrale de l'enseignement du Québec ou le Conseil du statut de la femme, est un bon pas en avant, reconnaît-on. Encore faut-il veiller à ce que ce matériel touche tous ceux à qui il est destiné, y compris tous les ministères dont l'action a des incidences sur le monde de l'éducation et du travail. Plus près des jeunes, l'information doit se faire abondante au sujet des carrières non traditionnelles et s'accompagner d'attitudes

«déséxisantes». Non seulement il faut informer les jeunes, mais également les former. Dans un groupe, on suggère des «cours de déséxisation» en matière de choix de carrière, par exemple **en incluant dans le cours d'introduction au choix de carrière un volet sur les métiers non traditionnels** (cours dont, en passant, on souhaite l'implantation effective, et non uniquement théorique).

Car, autant que les mentalités, **les contenus de cours doivent évoluer**. C'est ainsi que, parmi les transformations jugées nécessaires au niveau des cours eux-mêmes, on souhaite un enseignement des sciences plus adapté aux préoccupations des filles. Quant au cours d'exploration technique, on voudrait voir son accès davantage facilité à celles-ci.

2.3 Soutenir

Pour garantir l'efficacité des mesures mises en oeuvre en vue de sensibiliser, d'informer, de former, il est nécessaire que le Ministère prévoit des ressources appropriées. Deux formules d'allocation de ressources sont proposées: qu'on alloue des budgets pour **une campagne de sensibilisation et d'information**; que, **dans chaque commission scolaire, on affecte un répondant** à cette fin.

Pour ce qui est des actions de soutien à entreprendre dans les écoles, on met de l'avant, dans un groupe, l'idée du «marrainage», c'est-à-dire d'une sorte de «jumelage» entre une fille en formation et une femme exerçant un métier non traditionnel. On compte sur la continuité d'un tel contact pour consolider l'orientation des candidates vers les métiers non traditionnels.

LA FORMATION PROFESSIONNELLE EN INDUSTRIE: UNE VOIE D'AVENIR?⁽¹⁾

1. BILAN

Si on a lu les résumés des ateliers précédents sur la formation professionnelle, on connaît déjà bien plusieurs des problèmes mentionnés ici, tous avec un large appui: l'indécision du ministère de l'Éducation concernant le développement de la formation professionnelle au secondaire, l'anémie persistante des relations entre l'école et le monde du travail, la dévalorisation générale du secteur professionnel, la compétence toute relative de certains enseignants et la faiblesse des contenus, ceux-ci étant par ailleurs mal adaptés aux besoins du marché du travail et enseignés de façon trop théorique.

Quelques problèmes sont cependant précisés ou présentés sous un jour nouveau:

- a) Ainsi, on insiste sur les obstacles qui nuisent à l'organisation de stages d'élèves dans l'entreprise; ce qui se passe est que les syndicats opposent de la résistance face à une telle activité, que les employeurs ne veulent pas y consacrer de temps et qu'un bon nombre des intervenants concernés à l'intérieur du système d'enseignement n'y croient tout simplement pas.
- b) Les ministères du Travail et des Finances refusent de reconnaître les incidences financières de l'organisation de stages dans un milieu de travail.
- c) Le nombre de cours différents dispensés en enseignement professionnel est trop élevé.
- d) Le consensus s'avère difficile à faire sur ce en quoi consiste l'idée de discipline professionnelle.
- e) Il existe une confusion entre la formation professionnelle donnée respectivement au secondaire et au collégial.

2. PROPOSITIONS

On espère évidemment que le ministère de l'Éducation publiera bientôt la politique si impatiemment attendue sur la formation professionnelle et, dans la foulée de ce qui a déjà été proposé en relation avec d'autres thèmes, on insiste sur le besoin de «faire de la publicité pour revaloriser la formation professionnelle». Quant aux autres propositions, elle se rattachent aux quatre aspects suivants: les relations entre l'école et l'entreprise, les stages d'élèves dans un milieu de travail, les options professionnelles et les contenus de formation et, enfin, le perfectionnement des enseignants. Sur tous ces points, les deux ateliers qui ont discuté de ce thème émettent des opinions très proches l'un de l'autre.

(1) Ce thème a été discuté dans deux ateliers tenus en français.

2.1 Les relations entre l'école et l'entreprise

On précise le sens de ces relations à travers quatre propositions étroitement complémentaires:

- ces relations sont nécessaires et on doit prendre les moyens jugés utiles pour en favoriser le développement et leur assurer une certaine continuité;
- ces relations doivent d'abord être développées «à la base», ce qui signifie: entre employeurs d'une part et cadres d'écoles, enseignants et élèves de l'autre;
- la collaboration effectuée à la base doit se prolonger au niveau provincial;
- l'école doit demeurer la principale responsable de la formation professionnelle, une certaine formation «spécifique» étant possiblement laissée à l'entreprise.

2.2 Les stages d'élèves dans un milieu de travail

On devrait, déclare-t-on unanimement, accroître le temps de formation qui est réservé à des stages en milieu de travail et articuler plus rigoureusement ceux-ci avec la formation de base. En outre, l'un des deux ateliers voudrait que l'on diversifie les formules de stages utilisées (dans le cadre d'un projet de fin d'études, après la formation à l'école, etc.) et que l'on fasse davantage connaître le programme gouvernemental «Stages en milieu de travail». On rappelle également qu'il y a lieu de tenir compte des incidences financières de tels stages, tout particulièrement dans les régions excentriques.

2.3 Les options professionnelles et les contenus de formation

Il importe d'introduire plus de rationalité dans la gamme des **options professionnelles** offertes et de les répartir selon les régions. Dans certains cas, la création de centres spécialisés pourrait aussi, selon un atelier, s'avérer souhaitable.

Quant aux **contenus**, il est nécessaire de procéder à leur révision et de préciser quelles sont à ce sujet les responsabilités respectives du secondaire et du collégial.

2.4 Le perfectionnement des enseignants

L'université et l'entreprise doivent, l'une et l'autre, participer au perfectionnement des enseignants, la première par des cours et la seconde en accueillant des enseignants en stage. Concernant les **cours**, on suggère que certains d'entre eux soient donnés dans le milieu même des enseignants et qu'ils portent, entre autres, sur l'organisation, la supervision et l'évaluation de stages d'élèves en milieu de travail. Concernant les **stages** pour les enseignants, on signale qu'ils doivent être bien préparés et, en cours de réalisation, encadrés et évalués avec soin.

POUR OU CONTRE UNE CARTE NATIONALE DES OPTIONS PROFESSIONNELLES?⁽¹⁾

1. BILAN

La question d'une «carte nationale des options professionnelles», ou, en d'autres termes, le problème de la répartition à travers le Québec des options offertes par les commissions scolaires dans le secteur professionnel de l'enseignement secondaire, s'est posée d'elle-même, affirme-t-on dans les ateliers qui ont discuté de ce thème. En effet, le nombre d'élèves inscrits dans les diverses options déjà en place diminuant d'année en année (et encore maintenant, le nombre d'inscriptions pour 1986-87 constituant même, au dire d'un atelier, «une catastrophe»), il a bien fallu, ici ou là, éliminer certaines options. Celles-ci ayant disparu et la majorité des élèves préférant s'inscrire au général plutôt que de s'éloigner de chez eux pour aller suivre l'option de leur choix dans une école où elle avait été maintenue, le nombre d'élèves inscrits en formation professionnelle a décliné encore davantage. . . et, de plein gré ou sous la pression de l'extérieur, il a fallu rayer de nouveau des options. C'est par la force des choses, en somme, que l'on a tenté de consolider l'une ou l'autre option dans un lieu où les chances de la conserver paraissaient meilleures et procédé à la relocalisation de certains enseignants.

Ce processus essentiellement empirique a abouti à la **phase actuelle, plus consciente et plus globale**; on essaie maintenant, comme l'indiquent les comptes rendus des deux ateliers, de saisir l'ensemble de la situation et on se demande en quoi devrait consister, au cours des prochaines années, une répartition ordonnée des diverses options professionnelles jugées nécessaires ou utiles.

La nature de cette répartition, les critères et les exigences dont on devrait tenir compte pour la réaliser et les personnes ou organismes les plus susceptibles d'en assumer la responsabilité font l'objet de la section 2, ci-après. Avant d'y venir, il convient cependant de dire un mot des **raisons qui sont à l'origine de ce que l'un des deux ateliers appelle «l'état de santé chancelant» du secteur professionnel**. Ces raisons, déjà mentionnées pour la plupart au cours de la discussion d'autres thèmes, sont, selon les participants à ces ateliers, l'absence d'une politique officielle de l'enseignement professionnel, la compétition entre les commissions scolaires d'une même région autour des mêmes options (ce qui a eu pour effet de les affaiblir toutes), l'absence de continuité dans l'offre de certaines options, la grande difficulté que de nombreux enseignants ont à s'adapter aux technologies et aux équipements actuels, l'inadaptation de l'enseignement aux besoins (tantôt quantitatifs et tantôt qualitatifs) du marché du travail et le manque de préparation et d'ouverture intellectuelle d'un bon nombre d'élèves, poussés vers le secteur professionnel par la dynamique du système d'enseignement plutôt que par libre choix.

(1) Ce thème a été discuté dans deux ateliers tenus en français.

2. PROPOSITIONS

2.1 Orientations de base et critères de localisation

Chacun des deux ateliers adopte une position de départ un peu différente. Pour le **premier**, «la carte nationale ne doit pas restreindre le nombre de centres»; au moins **les options de base** doivent être disponibles **partout**, même si, pour atteindre cet objectif, on est obligé d'ajuster certaines normes. Le **second atelier**, pour sa part, favorise plutôt **«des options bien faites**, quitte à ce que les clientèles se déplacent».

Ces orientations de base étant affirmées, chacun des deux ateliers se montre à peu près également **sensible aux particularités des régions** et, notamment, des régions excentriques ou rurales; dans ces cas, le maintien d'une option peut, croit-on, être justifié même s'il y a peu d'élèves. Quoiqu'avec un appui moyen seulement, même le second atelier, arguant du fait que les élèves ne veulent pas se déplacer, considère que la carte nationale devrait garantir un minimum d'options par région, celles-ci étant définies comme ne nécessitant pas un déplacement sur une distance de plus de 50 kilomètres.

On se montre aussi favorable à des adaptations selon les régions (y compris à l'intégration de certaines options à l'intérieur de l'enseignement général) et un atelier propose d'implanter d'abord dans les régions, plutôt que dans les grands centres, les options pour lesquelles les régions disposent au départ d'atouts particuliers. Un atelier souligne également que l'on doit tenir compte des protocoles d'entente qui, dans le cas de certaines commissions scolaires intégrées, garantissent le maintien de l'une ou l'autre option professionnelle.

Les deux ateliers, à tour de rôle, mettent de l'avant quelques **critères plus précis** susceptibles de présider au choix des commissions scolaires et des écoles où seront implantées les options professionnelles retenues. Il faut, dit-on:

- être très attentif aux besoins des entreprises (y compris aux nouveaux qui émergent sans cesse);
- tenir compte des «organisations en place dans les commissions scolaires» et du fait que, dans certains endroits, il existe «de bons équipements qui servent peu ou à autre chose»;
- créer certains centres d'excellence, étant entendu que ceux-ci donneront la totalité de la formation pertinente à une option;
- viser à la stabilité des options;
- prendre en considération la rentabilité à long terme.

2.2 Les responsables

Une fois acquise, à l'unanimité semble-t-il, l'idée d'une carte nationale des options professionnelles, qui assumera la responsabilité de sa mise en oeuvre? Dans les comptes rendus, **on insiste sur la collaboration avec l'entreprise**, une collaboration concrète qui portera, par exemple, sur l'utilisation commune de certains équipements. On signale aussi comme nécessaire la consultation des enseignants et

des élèves. Cependant, lorsqu'il s'agit de déterminer qui sera le premier responsable, les propos sont moins précis. En fait, un seul atelier aborde directement cette question. Dans un premier temps, il affirme que «la carte nationale doit reconnaître que la formation professionnelle, c'est une affaire de commission scolaire» puis, dans un deuxième temps, avec un appui également majoritaire, que «le ministère de l'Éducation doit faire preuve de leadership dans l'implantation de la politique en formation professionnelle».

2.3 Exigences particulières

Quelques propositions se rapportent moins à la question comme telle d'une carte nationale des options professionnelles qu'à la formation professionnelle elle-même qui devrait être assurée dans ce nouveau contexte. Ces propositions sont les suivantes:

- a) Un atelier, avec un soutien moyen, propose de **conserver le professionnel court**; il existe pour ce secteur, dit-il, des élèves, des enseignants déjà formés et des équipements.
- b) **Un bon enseignement professionnel** doit allier à la fois la théorie et la pratique, une large formation de base et la préparation à des fonctions spécifiques (en particulier par des stages, tel que déjà précisé dans le résumé portant sur le thème précédent). Il importe également de conserver ce qu'un atelier considère comme étant l'une des réussites de la formation professionnelle de ces dernières années, à savoir la considération de l'élève comme centre des préoccupations.
- c) **Lorsqu'une même option existe au secondaire et au collégial**, on doit faire en sorte que la continuité de la formation soit assurée entre les deux niveaux. Par ailleurs, les cas de dédoublement qui existent actuellement doivent être réglés.
- d) À l'intérieur d'un atelier, un groupe de participants émet l'opinion que **les élèves anglophones** devraient être acceptés dans les programmes en français «à la condition qu'ils répondent aux autres exigences qu'à celle de la langue maternelle», que les **enseignants anglophones** devraient avoir la compétence requise pour préparer leurs élèves aux exigences linguistiques des entreprises francophones et qu'il devrait en être de même pour **les enseignants francophones** «dans des options où l'anglais est requis pour travailler».
- e) Il est essentiel d'assurer aux enseignants **un perfectionnement régulier** et d'aider ceux qui sont dépassés à **se recycler**.
- f) La décision d'implanter une option à un endroit donné doit être accompagnée d'un **engagement financier** approprié.
- g) La carte des options professionnelles doit être bien connue dans toutes les écoles de même que par l'ensemble de la population. Une **information spécifique** doit être prévue à cet effet.

LA MISE À JOUR DES NOUVEAUX PROGRAMMES: À QUI LA RESPONSABILITÉ?⁽¹⁾

1. BILAN

Aucun des comptes rendus ne contient une analyse, même sommaire, de la situation concernant les programmes ou la responsabilité de leur mise à jour. Toutefois, avant de passer aux propositions comme telles, on note comme étant à conserver au cours des prochaines années **l'école polyvalente** (ou, comme on dit, «la polyvalence «institutionnelle»») et **l'équilibre dans la formation entre le savoir être et le savoir faire**.

2. PROPOSITIONS

Les propositions ayant pour objet de répondre directement à la question qui sert de thème occupent peu de place (voir 2.2); on s'applique plutôt, en amont, à définir les caractéristiques des programmes de l'avenir (2.1) et, en aval, à formuler quelques propositions visant à améliorer la formation professionnelle dans son ensemble (2.3).

2.1 Quelle sorte de programmes?

Si l'on en croit les indications fournies par l'un ou l'autre des comptes rendus des ateliers qui ont discuté de ce thème, **les programmes de formation professionnelle des prochaines années auront les caractéristiques — ou groupes de caractéristiques — qui suivent:**

- a) Ils donneront le goût d'apprendre, développeront la capacité de s'adapter de façon créatrice au monde du travail et à son évolution, cultiveront la fierté du métier et s'inscriront dans la poursuite d'une formation de qualité.
- b) Ces programmes mettront l'accent sur la formation de base et, à l'intérieur de celle-ci, ils feront place à une véritable formation technologique. Aussi, selon un groupe plus restreint de participants, ils ne permettront pas des choix aussi hâtifs que maintenant.
- c) Ils contiendront des éléments relatifs aux lois du travail.
- d) Ils seront élaborés de manière à ce qu'on puisse toujours y introduire «une couleur locale».
- e) Leur mise à jour sera «continue».
- f) Leur élaboration sera précédée d'études appropriées sur le marché du travail, les besoins locaux et régionaux, etc.
- g) L'implantation d'un nouveau programme aura lieu seulement lorsque tous les instruments s'y rapportant seront prêts.

2.2 À qui la responsabilité?

(1) Ce thème a été discuté dans deux ateliers tenus en français.

C'est, affirme un atelier, le ministère de l'Éducation qui, en matière de programmes, est le maître d'oeuvre et doit le demeurer. Toutefois, on espère qu'il agira en concertation avec «les autres ministères» (non autrement précisés).

Afin d'assurer l'élaboration et la mise à jour de ces programmes, le même atelier propose encore la création de comités consultatifs permanents comprenant des jeunes travailleurs et, «à part entière», des représentants de l'entreprise. Le second atelier demande que la concertation souhaitée inclue aussi des associations d'enseignants.

2.3 Vers une meilleure formation professionnelle

Tous veulent que la formation professionnelle soit revalorisée («Il n'y a pas de sots métiers. . . », rappelle-t-on). À cette fin, on propose de parfaire les outils d'information et de promotion disponibles et de les utiliser avec plus de vigueur.

Il faut aussi, plaide le même atelier, améliorer le «milieu de vie» à l'intérieur de l'école.

Enfin, les deux ateliers attirent l'attention sur l'importance des ressources humaines, en particulier des enseignants. À l'intention de ceux-ci, on propose nommément d'organiser divers types de stages.

RECYCLAGE ET PERFECTIONNEMENT DES ENSEIGNANTS EN FORMATION PROFESSIONNELLE⁽¹⁾

1. BILAN

1.1 Un besoin

En ce moment, **trois raisons justifient le besoin d'un perfectionnement ou d'un recyclage des enseignants du secteur professionnel**:

- l'inadéquation de la formation reçue dans les universités, compte tenu des exigences réelles du métier d'enseignant;
- les besoins ou demandes de l'industrie (ou, plus globalement, de l'entreprise);
- la scolarité moindre des enseignants du secteur professionnel, si on la compare aux enseignants du secteur général.

1.2 Quelques réserves

Des commissions scolaires ont mis en place des modalités de perfectionnement continu et de recyclage qui, dans certaines spécialités tout au moins, produisent des résultats très satisfaisants. Dans d'autres cas cependant, la planification est moins précise. Par ailleurs, dans l'une ou l'autre spécialité, le milieu universitaire facilite grandement le perfectionnement et le recyclage des enseignants en mettant divers travaux de recherche à leur disposition.

Comme **moyens précis de perfectionnement et de recyclage**, on mentionne essentiellement **les cours universitaires, les stages et les colloques**. Dans tous les cas, la satisfaction est mitigée. Ainsi, dit-on:

- aussi bien les connaissances des professeurs d'université que le contenu des cours universitaires prévus dans le cadre de la formation des enseignants du secteur professionnel devraient être «actualisés»;
- les universités n'offrent pas certains cours spécifiques qui sont pourtant essentiels; en conséquence, si on accroît la scolarité des enseignants, il n'en est pas toujours ainsi de leur compétence;
- les universités ont de la difficulté à organiser des stages en milieu de travail; il est également question, dans le compte rendu d'un atelier, de «suivis accordés aux stagiaires» qui ne seraient «pas bien effectués par les universités»;
- les stages organisés en collaboration avec le ministère de l'Éducation découragent un certain nombre d'enseignants à cause de la demande jugée indue de rapports;
- «on utilise mal l'existence des colloques et autres événements».

(1) Ce thème a été discuté dans deux ateliers tenus en français.

1.3 Le contexte plus large

Une certaine insatisfaction et divers blocages proviennent du contexte plus large de l'enseignement professionnel, voire du système d'enseignement, à l'intérieur duquel prend place le perfectionnement et le recyclage. On signale notamment, dans l'un ou l'autre atelier, les faits suivants:

- les enseignants doivent encore suivre des activités de perfectionnement le soir ou en fin de semaine et on ne reconnaît pas les stages de perfectionnement qu'ils ont effectués durant l'été;
- le montant annuel prévu pour le perfectionnement (141 \$ par personne) est insuffisant; selon un atelier, il n'a pas été indexé depuis plusieurs années;
- les enseignants déclarés en surplus ne sont pas, en général, orientés vers des activités de perfectionnement ou de recyclage; l'une des raisons de cette situation est qu'il est parfois fort difficile de prévoir à l'avance quels enseignants seront mis en disponibilité et, a fortiori, quel perfectionnement ou recyclage sera utile;
- un bon nombre d'élèves inscrits en formation professionnelle ne possèdent pas les connaissances de base requises pour maîtriser les concepts technologiques et acquérir les habiletés qui sont normalement nécessaires pour obtenir, dans le cadre du métier qu'ils se préparent à exercer, les cartes de compétence émises après examen par les organismes dûment mandatés à cette fin;
- certaines entreprises exigeant une 5^e secondaire pour tout emploi, il arrive que l'on ne reconnaisse d'aucune manière une formation professionnelle réussie de niveau inférieur;
- on effectue actuellement, dans l'enseignement, une économie de système au détriment de la formation professionnelle.

2. PROPOSITIONS

2.1 Orientations générales

Trois propositions générales se dégagent un peu plus nettement. Toutes trois sont présentées comme se rapportant spécifiquement au perfectionnement; cependant, rien n'indique que l'on ait voulu exclure tout recyclage de leur champ d'application. Dans ces cas, comme d'ailleurs dans l'ensemble des comptes rendus en cause ici, les termes «perfectionnement» et «recyclage» ont pu être plus ou moins confondus.

- a) Une première proposition vise à réduire le caractère aléatoire ou, comme le dit un atelier, «l'aspect de commandite» de nombreuses activités actuelles de perfectionnement. En conséquence, on propose, dans l'un des deux ateliers, de l'«institutionnaliser» et, dans l'autre, de lui donner «un statut de permanence».
- b) La deuxième proposition se situe assez clairement dans le prolongement de la première. En suggérant que le perfectionnement devrait être **obligatoire** plutôt que facultatif, elle vise en effet, elle

aussi, à conférer au perfectionnement plus de stabilité et de régularité.

- c) La troisième proposition est d'un ordre un peu différent. Elle a pour objet d'inviter à faire appel à des «**modalités novatrices**» de perfectionnement afin de rejoindre le plus grand nombre possible d'enseignants.

2.2 Par qui?

La question de savoir qui doit prendre en charge le perfectionnement et le recyclage des enseignants du secteur professionnel revient à plusieurs reprises, et aussi bien en termes très généraux que relativement précis. Il faut, affirme un atelier, clarifier les responsabilités et les devoirs des organismes scolaires, du ministère de l'Éducation et des enseignants. En attendant, ou peut-être à titre d'amorce à cette clarification jugée nécessaire, on y va, dans chacun des ateliers, de diverses propositions:

- a) Le **ministère de l'Éducation** devrait mettre en place sur le sujet des tables de concertation ou, en collaboration avec l'entreprise, organiser des sessions de perfectionnement.
- b) Le **réseau scolaire** devrait s'occuper lui-même du perfectionnement et du recyclage des enseignants. À cette fin, le ministère de l'Éducation devrait lui fournir les ressources requises pour qu'il puisse organiser aussi bien des sessions de courte durée (de trois à six mois) que plus longues (jusqu'à un an). Un certain nombre d'établissements scolaires pourraient, suggère-t-on, assumer conjointement la responsabilité de telles sessions.
- c) L'**université** devrait continuer de dispenser la formation psychopédagogique. Elle pourrait également agir comme «partenaire-ressource» auprès du réseau scolaire et, éventuellement, participer à des activités organisées conjointement par le réseau scolaire et l'entreprise.
- d) Les **associations professionnelles d'enseignants** devraient être appelées à jouer «un rôle important».
- e) Les **comités paritaires** pourraient être invités à évaluer les programmes de formation et de perfectionnement offerts par les universités.

2.3 Sur quoi et comment?

Selon les comptes rendus des ateliers qui ont discuté de ce thème, le perfectionnement et le recyclage devraient, au cours des prochaines années, porter sur **les nouvelles technologies, la maîtrise des équipements récents et l'évaluation pédagogique des élèves**.

Afin d'assurer le perfectionnement et le recyclage souhaités dans ces domaines et, on peut le supposer, dans d'autres, les participants mettent de l'avant **les aménagements suivants**:

— la création d'un «réseau fonctionnel»;

- la tenue de journées pédagogiques réunissant tous les enseignants d'une même spécialité dans une région donnée;
- des congés similaires à ceux qui existent pour les enseignants des collèges et des universités;
- la permutation d'enseignants en fonction, de façon à les libérer pour un temps de leur tâche d'enseignement;
- l'organisation, de préférence en dehors du système scolaire, de sessions spéciales de perfectionnement pour les enseignants en disponibilité.

2.4 Conditions plus générales

Quand on discute de perfectionnement ou de recyclage, on pense aussi à une valorisation de la formation professionnelle dans son ensemble et on attend, avec la même impatience, la politique ministérielle prévue dans le domaine de la formation professionnelle. On énonce également quelques autres **conditions d'ordre général susceptibles de faciliter ou de soutenir les activités de perfectionnement et de recyclage** ou, encore, de les rendre dans l'avenir moins nécessaires ou moins lourdes:

- a) On doit s'assurer que, dès sa formation initiale, le futur enseignant possède une excellente connaissance de tous les aspects de sa spécialité. D'ailleurs, dès maintenant, note-t-on, on devrait procéder à la mise en place des programmes de perfectionnement et de recyclage qui seront nécessaires dans les années 1990.
- b) Les universités devraient accorder une attention soutenue à la formation professionnelle.
- c) Tous les enseignants d'une région qui enseignent dans une même discipline professionnelle, au secondaire, au collégial ou aux adultes, pourraient être regroupés sous l'égide d'une même autorité.
- d) Toute entreprise et toute institution qui reçoivent des fonds publics devraient être obligées d'accueillir des enseignants et des élèves comme stagiaires.
- e) Avant d'inscrire un élève au secteur professionnel, on devrait exiger de lui une meilleure formation de base qu'on ne le fait actuellement.
- f) La rationalisation des options professionnelles (qui «devrait être produite au niveau régional», précise-t-on) aura un effet bénéfique sur l'ensemble du secteur professionnel.

LE FINANCEMENT DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE⁽¹⁾

1. BILAN

Même si, selon le programme des États généraux, ce thème figure à l'intérieur de la composante «Formation professionnelle des jeunes» du système d'enseignement, les participants qui en ont discuté ici ont **autant parlé de la formation professionnelle des adultes que de celle des jeunes**; il est d'ailleurs difficile, à certains endroits, de savoir si on pense à l'une ou à l'autre.

Ainsi, dès le début, un atelier regrette les changements qui ont été apportés au financement de la formation professionnelle des adultes depuis que des «transformations» ont eu lieu à la Direction générale de l'éducation des adultes et oppose aux modalités actuelles de financement les enveloppes fermées qui avaient cours jusqu'en 1977. Le second atelier, qui a également discuté de financement, sans cependant préciser s'il se réfère aux jeunes ou aux adultes, voit les choses tout autrement: avec une égale majorité, il se réjouit des nouvelles règles d'allocation des ressources, y compris de celles qui se rapportent à la transférabilité.

Poursuivant son évaluation de la réforme des années soixante, chacun des deux ateliers y va d'un point qu'il qualifie lui-même de négatif: le premier y retient l'explosion, depuis une quinzaine d'années, des options professionnelles dans les écoles polyvalentes et, par voie de conséquence, l'affaiblissement du financement de l'ensemble de la formation professionnelle, tandis que le second identifie clairement l'intégration des écoles de métiers dans les mêmes polyvalentes.

2. PROPOSITIONS

Certaines de ces propositions peuvent être considérées comme ayant une portée financière ou budgétaire directe, d'autres, quoique ayant possiblement une incidence similaire à moyen ou à long terme, paraissent être plutôt d'ordre général. Voici ces propositions — faites dans presque tous les cas par un seul atelier, mais toujours avec un large appui — ordonnées à partir de ces deux catégories.

2.1 Mesures directement d'ordre financier:

- QUE le financement de la formation professionnelle soit assuré à partir d'enveloppes fermées et d'allocations spécifiques par programme, avec «possibilité de transférabilité à l'intérieur de la formation professionnelle»;
- QUE le ministère de l'Éducation supporte directement certaines options qualifiées de «nationales», telles la fonderie et la modèlerie;

(1) Ce thème a été discuté dans deux ateliers tenus en français.

- QU'il y ait révision du nombre d'élèves par enseignant à l'intérieur de chaque option professionnelle;
- QUE soient clarifiées les règles budgétaires relatives aux cheminement particuliers prévus pour les élèves reconnus comme étant en difficulté d'adaptation et d'apprentissage;
- QU'il y ait concertation entre le ministère de l'Éducation et le ministère de l'Industrie et du Commerce concernant le renouvellement des équipements requis pour l'enseignement professionnel;
- QUE, dans le cadre de comités de concertation entre le ministère de l'Éducation et le MMSR, l'entreprise favorise la réalisation de sous-contrats dans des écoles et que, pour fins d'enseignement, elle prête aux écoles certains équipements et leur fasse don de «matière première», ainsi que d'équipements inutilisés.

2.2 Mesures d'ordre général

- QUE l'on procède, à l'intérieur de chaque région, à une rationalisation des options professionnelles offertes;
- QUE l'on intéresse à la gestion financière tous les intervenants: directeurs d'écoles, chefs de groupe, etc.;
- QUE l'on consolide les projets qui, durant l'été, sous l'égide des ministères de l'Éducation et des Transports, emploient des enseignants et des élèves pour l'inspection de véhicules automobiles;
- QUE, dans le cadre de comités de concertation entre le ministère de l'Éducation et le MMSR, l'entreprise accueille en permanence des stagiaires et facilite l'organisation de cours en milieu de travail;
- QUE soit nommé un sous-ministre responsable de la formation professionnelle des jeunes et des adultes.

LES SERVICES COMPLÉMENTAIRES AUX ÉLÈVES

PRÉSENTATION

Les services complémentaires aux élèves ont été l'objet de discussions en ateliers à partir de **six thèmes**, dont l'un — le premier — a donné lieu à des ateliers distincts en français et en anglais. Au total, cette composante de la réalité scolaire a été discutée dans 14 ateliers (12 en français et 2 en anglais).

Le premier thème consistait à se demander si les services complémentaires aux élèves constituent **une dimension essentielle de l'éducation**. Les quatre suivants avaient comme point de départ les principaux intervenants ou acteurs engagés dans l'orientation, la mise en place et le fonctionnement quotidien des services complémentaires, soit **les enseignants et les professionnels, les élèves eux-mêmes, les parents et les bénévoles** et, en dernier lieu, les **commissions scolaires**. Le sixième thème invitait les participants à s'interroger sur les voies à privilégier pour **le financement** des services complémentaires.

En réalité, chaque atelier a interprété chacun de ces six thèmes et les questions qui en précisaient le sens dans le cahier de présentation avec encore plus de liberté que pour d'autres aspects ou composantes du système scolaire. Dans l'un ou l'autre cas, si l'on se reporte aux comptes rendus des ateliers, il est même assez difficile de retrouver le thème de base qui avait été prévu. Comme on pourra le constater à la lecture des pages suivantes, cette façon de procéder a donné lieu à de multiples recoupements et répétitions (et non seulement entre les thèmes relatifs aux services complémentaires, mais aussi, à quelques reprises, entre ces thèmes et d'autres, l'adaptation scolaire par exemple). A l'analyse, on pourra sans doute relever aussi, parmi les conséquences de cette façon de procéder, de sérieux oublis.

Par ailleurs, la compréhension que l'on a de l'intitulé «services complémentaires aux élèves» est loin d'être la même pour tous. A la lumière des divers comptes rendus, il ressort finalement que l'on peut, à la limite, appeler services complémentaires pratiquement **toute activité qui se déroule dans l'école ou part de l'école et qui n'est pas incluse, d'un côté dans les activités d'enseignement et, de l'autre, dans les activités proprement administratives**. Le champ ainsi délimité est donc très vaste et touche à la santé physique, à l'équilibre psychologique, à la vie spirituelle, aux relations humaines, aux difficultés d'adaptation et d'apprentissage, à l'orientation professionnelle, à l'insertion sociale, à l'action des parents dans l'école, à la garde des enfants en milieu scolaire, au regroupement des élèves à l'intérieur d'associations représentatives, aux activités parascolaires et à l'ensemble des activités culturelles, sportives et de loisirs organisées par l'école ou à l'intérieur de l'école.

LES SERVICES COMPLÉMENTAIRES AUX ÉLÈVES: UNE DIMENSION ESSENTIELLE DE L'ÉDUCATION?⁽¹⁾

1. BILAN

De quoi s'agit-il? Le thème en titre étant le premier, et le plus fondamental, d'une série de thèmes portant sur les services complémentaires aux élèves dans le système scolaire, on cherche donc d'abord, en étudiant les comptes rendus des ateliers qui en ont discuté, à se faire une idée de ce en quoi consistent ces services. Les ateliers francophones n'en fournissant qu'un aperçu très vague, on est amené à regrouper deux extraits d'un atelier anglophone pour en arriver à la description générale suivante: **les services complémentaires aux élèves embrassent les six domaines suivants de besoins**; la santé, le «social», le «psychologique», les difficultés d'élocution, le conseil («guidance», sans plus de précision) et la pastorale.

Ces services, identifiés ou non et quels qu'ils soient, sont **considérés par tous comme essentiels**. Pour leur maintien, leur amélioration ou leur expansion, on avance, chaque fois dans un ou deux ateliers seulement mais toujours avec une forte majorité, les justifications suivantes: ces services développent chez les élèves **un sentiment d'appartenance au milieu scolaire**, ils mettent **l'accent sur la dimension humaine** et, créant ainsi un meilleur climat, ils exercent une influence positive sur la qualité de l'apprentissage, ils constituent **un bon «joint» (sic) avec les parents** et, dans certains cas, ils **répondent à des besoins urgents**.

Toutefois, dans la réalité, **surtout dans le secteur francophone, ces services se trouvent, semble-t-il, à tous points de vue, ou presque, dans une situation déplorable**.

Il en est ainsi d'abord **pour leur statut**. Le fait même qu'on les qualifie de «complémentaires» constitue, selon un atelier, une illustration déjà éloquente du peu d'importance que l'on accorde à ces services. D'autres faits sont cependant soulignés avec plus de force; ainsi, par exemple, les services d'enseignement, avec lesquels, dit-on, les services complémentaires sont en opposition, «ont toujours priorité» et le ministère de l'Éducation, au lieu de soutenir les services complémentaires, comme on s'y attendrait, les «tolère» seulement.

La situation n'est pas plus satisfaisante, tout au moins du côté francophone, si on regarde **la qualité des services**. Suite aux coupures qui, depuis 1977, les ont affectés, il s'est produit, en même temps qu'une augmentation du nombre de «dossiers» et l'apparition de **nouveaux besoins** (entre autres à cause des transformations à l'intérieur de la famille), une réduction du personnel formé et bien préparé (celui-ci étant remplacé par des cadres scolaires, des surnuméraires, du personnel de soutien et des contractuels). Le résultat net de cette évolution a été, explique-t-on dans divers passages des comptes ren-

(1) Ce thème a été discuté dans quatre ateliers, deux en français et deux en anglais.

du, une réduction des services offerts et une baisse de leur qualité. Au bout du compte, on leurre tout le monde: les élèves en leur disant qu'on est disponible, les enseignants en leur faisant croire qu'on peut les aider et les parents en les assurant que les services donnés sont «professionnels». Même les services minimaux ne sont plus donnés, laissent entendre les participants d'un atelier et assurent ceux d'un autre.

Enfin, si on se tourne du côté du **fonctionnement de ces services**, on ne découvre pas, là non plus beaucoup s'en faut, matière à se réjouir. La plainte dominante porte sur le manque de concertation, voire de simple communication, qui existerait entre les professionnels eux-mêmes des services complémentaires, entre ces professionnels et les enseignants, les parents ou les directeurs d'école, entre les divers services concernés des ministères de l'Éducation, de la Santé et des Services sociaux et du Loisir, de la Chasse et de la Pêche ou entre les professionnels de ces services et d'autres personnes ou services. D'autres problèmes sont toutefois évoqués dans l'un ou l'autre atelier, toujours avec un appui quasi unanime; il en est ainsi notamment pour l'utilisation à d'autres fins de fonds destinés aux services complémentaires, de l'existence de malentendus entre les professionnels eux-mêmes attachés à ces services concernant le champ de compétence propre à chacun et de l'instabilité du personnel affecté à ces services.

2. PROPOSITIONS

L'unanimité est spontanée pour **maintenir et accroître les services complémentaires existants** ainsi que **pour demander plus de ressources**. Pour le reste, on peut regrouper les diverses propositions mises de l'avant autour de deux axes: les principes et l'esprit général qui devraient guider le développement de ces services et les aménagements ayant une portée concrète qui paraissent les plus susceptibles de les incarner.

2.1 Principes et esprit général

- a) Peut-être faut-il d'abord rappeler ici cette insistance d'un atelier pour un **changement d'appellation**, car il est évident que cette proposition se situe dans l'optique d'une valorisation, largement souhaitée dans tous les ateliers, des services complémentaires et des personnes qui y oeuvrent. On précise que la nouvelle appellation devra tenir compte des dimensions éducative, communautaire, individuelle et collective des services complémentaires. Dans la même ligne, cet atelier souhaite d'ailleurs que l'on réaffirme que l'objectif global de l'école consiste à développer la personnalité de l'élève dans toutes ses dimensions.
- b) On peut considérer comme un principe de base l'accord qui se dégage des divers comptes rendus sur **la nécessité d'envisager l'avenir des services complémentaires en misant beaucoup plus fortement sur l'information, la communication, la collabora-**

tion, la concertation. Tous les intervenants, y compris les élèves eux-mêmes, devraient, note-t-on de diverses manières, être «impliqués».

- c) Dans ce domaine de la collaboration et de la concertation, il existe une **différence assez marquée entre les ateliers de langue française et ceux de langue anglaise.** Alors que **les premiers** insistent pour une organisation des services **par l'école et dans l'école** («car c'est là où la vie se passe pour les jeunes»), **les seconds** font valoir la nécessité d'une collaboration très étroite avec **diverses ressources qui se trouvent en dehors de l'école.**

On relève un autre indice de cette différence entre les deux groupes linguistiques en se reportant à un débat qui a eu lieu à l'intérieur d'un atelier tenu en langue anglaise. Il s'agissait de décider si **les services complémentaires devraient être rattachés d'abord à la commission scolaire ou à l'école.** De fait, les opinions semblent aller autant dans un sens que dans l'autre... Du côté francophone, par ailleurs, non seulement aucun atelier ne souligne la place de la commission scolaire dans l'orientation ou l'organisation des services complémentaires, mais on laisse entendre de plusieurs façons que ces services sont l'affaire de chaque école et on affirme qu'il faut «laisser les écoles définir leurs priorités».

- d) Un atelier surtout souligne qu'il faut désormais introduire **plus de rationalité dans le développement des services complémentaires,** et ce aussi bien dans leurs structures que dans leur organisation très concrète. Il suggère également, avec une égale insistance, que les professionnels affectés à ces services **travaillent davantage «en pluridisciplinarité»** (à partir, par exemple, de «thèmes intégrateurs» ou de «semaines» centrées sur un problème particulier).
- e) Enfin, un atelier formule le souhait que, dans l'avenir, l'accent soit mis davantage sur la **prévention.**

2.2 Aménagements de portée concrète

- a) Un bon nombre de participants, surtout dans les ateliers francophones, voudraient que l'on valorise les activités des services complémentaires «comme il y a valorisation des activités d'apprentissage». L'un des moyens d'y parvenir serait, dit-on, de **les faire connaître beaucoup plus largement, dans l'école et en dehors de l'école,** au besoin, suggère un atelier, par un «plan de marketing» impliquant parents et élèves.
- b) À l'intérieur de la communauté anglophone, on devrait mettre sur pied des **réseaux ayant pour but de faire circuler les idées et les réalisations** des services complémentaires existants, de manière à ce que les choix de chacun s'effectuent à partir de ce qu'il y a de mieux. On précise que ces réseaux feraient appel aux médias (radio, télévision et journaux) et à divers groupes.

- c) La politique d'**intégration des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage** en est une à laquelle on tient. Étant donné que son application paraît menacée, deux ateliers sur quatre expriment l'avis que les **nouveaux fonds** éventuellement dégagés devraient être orientés **en priorité** de ce côté.
- d) Quelques propositions, émanant chaque fois d'une forte majorité à l'intérieur d'un atelier, portent sur le personnel des services complémentaires. Ainsi, selon l'un d'eux, la quantité de personnes affectées aux services complémentaires devrait être régie par des **normes «plus claires et précises»** et, dans ce cadre, l'idée «d'un plancher d'emploi» devrait être étudiée attentivement. Toutefois, un autre atelier, qui a également discuté de cette question, fait connaître, par avance si l'on peut dire, son **opposition à toute norme de caractère provincial** en cette matière (tout en réclamant des ressources «suffisantes» de la part du ministère de l'Éducation).

On voudrait également une **reconnaissance officielle de statut** pour le personnel des services complémentaires, l'engagement, dans le cadre d'un plan triennal de la commission scolaire, de **personnes ayant un statut permanent** (plutôt que l'engagement de «sous-traitants») et un **perfectionnement adéquat selon de nouvelles approches** (communautaire, de groupe, etc.).

- e) Les professionnels des services complémentaires devraient être encouragés à **partager leurs compétences avec des élèves, des parents et des volontaires** et soutenus dans une telle démarche. On propose même de confier certaines responsabilités à des groupes de parents créés spécialement à cette fin. Quant aux **enseignants**, un autre atelier signale que les services complémentaires n'ont pas nécessairement à être assumés par eux mais que, néanmoins, **leur rôle dépasse largement celui de la formation des élèves dans les matières scolaires**. Un autre atelier encore attire l'attention sur la nécessité d'un meilleur **suiti** auprès de certains élèves lors de leur **passage du primaire au secondaire**.
- f) Les ateliers anglophones proposent **une utilisation maximum de toutes les ressources du milieu**: services de police et d'incendie, CLSC, etc. À leur avis, c'est même vers de **nouvelles stratégies qui tiennent compte de ces ressources** qu'il faut s'orienter.

Ailleurs, on souligne également que l'une des raisons pour lesquelles on doit penser à de nouvelles approches et, éventuellement, à une **réorganisation des services** est le fait que le nombre d'élèves va en diminuant dans les écoles de langue anglaise.

- g) Des **locaux devraient être réservés spécifiquement aux activités des services complémentaires**, note un atelier. Un autre suggère de **réaménager l'horaire** de manière à ce que les services complémentaires puissent être offerts sans entrer en conflit avec les cours que suivent les élèves.
- h) Un atelier anglophone suggère de penser à un **ministère de la Jeunesse** qui assumerait certaines des responsabilités actuellement réparties entre les ministères de l'Éducation et de la Santé et

des Services sociaux, tandis qu'un atelier francophone (avec un appui moyen seulement) propose plutôt la création d'un **nouvel organisme** (provincial?) s'occupant exclusivement de la planification et de la coordination de l'ensemble des services d'aide à l'enfance et à l'adolescence.

LES SERVICES COMPLÉMENTAIRES AUX ÉLÈVES CONCERNENT-ILS TOUTES LES PERSONNES?

1. BILAN

Pour au moins l'un des deux ateliers (tous deux tenus en français) qui ont discuté de ce thème, l'expression «**services complémentaires**» recouvre un champ très vaste, qui inclut aussi bien l'action des parents dans l'école, les activités parascolaires et les services de garde en milieu scolaire que les services axés sur les besoins d'ordre psychologique, le travail social, l'orientation, la vie étudiante et la pastorale. En cours de discussion, on se demande, en plus, à qui il revient de s'occuper de l'alimentation en milieu scolaire.

Concernant l'importance de ces services, on constate la même unanimité que dans les ateliers qui ont discuté du thème précédent (Les services complémentaires aux élèves: une dimension essentielle de l'éducation?). On ajoute cependant une raison largement nouvelle pour justifier le développement de services complémentaires à l'intérieur du système scolaire: la vocation sociale de l'école.

Plusieurs des problèmes soulevés sont également, à quelques nuances près, les mêmes et se rapportent donc, eux aussi, à des questions relatives au **statut des personnes et des services**, au **fonctionnement de ces services** et, quoique avec plus de réserve ou de discrétion ici, à la **qualité des prestations de services**. Ainsi, dit-on:

- le terme «complémentaire» est «choquant»; son emploi indique que l'on ne reconnaît pas aux services en cause leur caractère «essentiel»;
- étant donné la manière dont ils sont organisés et les ressources dont ils disposent, les services complémentaires actuels ne peuvent absolument pas répondre aux demandes qui leur sont adressées, a fortiori aux besoins qui existent;
- la concertation n'existe guère, même entre les professionnels affectés aux divers services (à cause du manque de temps, précise un atelier).

Sur certains points, on va cependant plus loin que les ateliers qui ont discuté du thème ci-haut cité. Il en est ainsi notamment quant au regard que l'on porte sur les relations en tant que telles qui existent entre les professionnels et les élèves (individuellement ou en groupe), surtout au secondaire; du début d'analyse auquel on procède, il ressort que **les lieux** où s'effectuent ces relations ou contacts sont souvent inadéquats, que **les moments** permettant de les réaliser à la convenance des deux parties concernées sont extrêmement difficiles à trouver et que **le temps** qui leur est accordé est finalement, dans bien des cas, insuffisant. Outre les inconvénients qui lui sont inhérents, cette situation a, en plus, signale-t-on, des effets démotivants sur tous.

Par ailleurs, on attire l'attention sur deux autres problèmes:

- a) Il existe un **manque de concordance entre les attentes du milieu et les fonctions que les professionnels s'attendent à remplir** dans ce milieu; un tel décalage se produit, par exemple, quand on s'attend à ce qu'un animateur de la vie étudiante soit aussi un surveillant.
- b) Les **activités parascolaires** sont devenues, affirment les participants d'un atelier, des **tâches supplémentaires pour les enseignants**. À cette occasion, on précise également que ces activités ne sont pas assez ouvertes aux parents.

2. PROPOSITIONS

Comme dans le cas du bilan, un bon nombre des propositions mises de l'avant sont très proches de celles dont on a déjà pu prendre connaissance dans l'atelier consacré aux services complémentaires comme dimension essentielle de l'éducation. Ainsi, par exemple, on retrouve une insistance similaire sur le fait que **«les services complémentaires, c'est l'affaire de tout le monde»**, que **ces services doivent être «organisés» essentiellement à l'intérieur du milieu scolaire** (en y ajoutant même ce qui devrait être rapatrié de «ce qui revient à l'Éducation» dans le réseau des Affaires sociales), que **les professionnels de ces services devraient travailler davantage ensemble, dans une optique multidisciplinaire**, et développer des approches qui fassent **plus de place aux pairs**, que ces services eux-mêmes devraient jouir d'une **reconnaissance plus officielle** de la part du ministère de l'Éducation et qu'il faudrait **faire connaître davantage l'existence et les activités** de ces services. Dans le cadre de ce thème, comme dans celui du précédent, un atelier émet aussi le vœu qu'on se préoccupe davantage de **prévention**.

Toutefois, les participants à ces ateliers ont également apporté des précisions sur l'une ou l'autre des propositions déjà faites ou ont mis sur la table quelques propositions nouvelles. Voici l'essentiel de ces propositions, certaines davantage de principe et d'autres plus orientées vers des aménagements concrets:

- a) On attache une grande importance à **la participation et à l'engagement des élèves eux-mêmes**. L'un des deux ateliers en particulier semble s'être longuement arrêté sur ce point. Il insiste pour que l'on fasse une place aux élèves dans la vie de l'école, qu'on leur confie de réelles responsabilités, qu'on soutienne leurs activités et qu'on leur fournisse le personnel et les autres **moyens requis** pour les réaliser et que l'on entretienne avec eux «des relations d'aide de personne à personne, d'égal à égal».
- b) Sur un plan plus général, les deux ateliers souhaitent **le développement de tous types d'échanges entre les élèves d'une part et les professionnels des services complémentaires de l'autre**. C'est ainsi que, pour favoriser l'avènement de ces échanges, ils proposent de modifier la grille-horaire et de réduire le contenu de certaines matières.

Ces propositions, on le voit, font pendant aux problèmes déjà notés concernant les «temps» et les «moments». On n'a toutefois pas oublié les «lieux»; de fait, on demande que certains locaux soient réservés pour les contacts et les activités qui relèvent des services complémentaires.

- c) **Les services complémentaires doivent comprendre un certain nombre de «spécialistes»** ayant une formation particulière, notamment «en relation d'aide»; leur apport est jugé indispensable pour assurer la qualité des services (et plus précisément, note un atelier, pour produire des «outils» adéquats qui soient en mesure de répondre aux besoins déjà identifiés). On propose spécifiquement **d'ajouter de tels spécialistes** ou personnes-ressources **dans le domaine des activités parascolaires et des relations avec les parents** et de prévoir que **l'une des personnes affectées aux services complémentaires en assurera la coordination**.

Un atelier voudrait également que chaque commission scolaire, «en s'appuyant sur la notion des services complémentaires», se donne **une politique concernant l'alimentation dans les écoles** et, dans ce cadre, prévoit un soutien et des outils appropriés. Pour sa part, le second atelier insiste plutôt sur **la promotion des services de garde au primaire**. À son avis, l'existence de tels services favorise un dépistage précoce de certains problèmes, en prévient d'autres et constitue un complément souhaitable aux activités scolaires. Les deux ateliers se retrouvent pour attirer l'attention sur la nécessité **d'accentuer la mise en place de services complémentaires au primaire**.

- d) **Le financement des services complémentaires doit être assuré par une enveloppe protégée**. Pour déterminer le montant de cette enveloppe, on suggère d'étudier l'idée d'un **ratio** ayant comme base **un professionnel pour chaque nombre «x» d'élèves**.
- e) Enfin, on fait remarquer que l'idée de conférer à l'école **une vocation sociale** commande **un certain nombre d'exigences**; il ne s'agit pas seulement, précise-t-on, d'une question de ressources, mais **aussi «d'attitude»**.

LES ATTENTES DES JEUNES FACE AUX SERVICES COMPLÉMENTAIRES

1. BILAN

Dans les deux ateliers (tenus en français) qui ont discuté de ce thème, **tout a été approuvé avec une large majorité**. Pas plus que dans les ateliers qui ont porté sur les deux thèmes précédents (soit les services complémentaires comme dimension essentielle de l'éducation et comme lieux exigeant la collaboration des élèves, des parents et de divers autres agents), **on ne peut donc relever ici la moindre réserve face à l'importance des services complémentaires**. Ces services sont tous essentiels, mais insuffisamment développés; il faut donc y investir plus de ressources humaines et financières. D'un thème à l'autre, cette évaluation de la situation revient comme un refrain.

Le consensus n'est pas aussi évident lorsqu'il s'agit de déterminer ce qui se cache sous le terme de «services complémentaires». Dans le cas présent, on inclut quelques-uns des services déjà cités, tels ceux qui sont centrés sur le service social, l'aide psychologique, l'information professionnelle, l'orientation, la pastorale et la vie étudiante (présentée plutôt ici comme services de loisirs, culturels et sportifs), mais on ajoute, en les donnant comme distincts, le conseil étudiant, le journal et la radio (ce qui, on le verra par la suite, paraît cohérent avec ce qui est souhaité pour l'avenir). Il est également question d'un service d'infirmerie.

Les quelques **problèmes** évoqués ont déjà, sauf un, été plus longuement exposés au cours des échanges qui ont porté sur les thèmes précédents; il s'agit essentiellement du **peu de disponibilité des professionnels**, des **services «à demi rendus»** et du **manque d'information sur les services complémentaires et sur les personnes qui y sont affectées**. Comme problème nouveau, on signale la **peur que certaines autorités ont des conseils étudiants**.

2. PROPOSITIONS

D'emblée, un atelier propose d'appeler désormais les services dont il est question ici des **«services personnels aux élèves»**. Pour le reste, les propositions mises de l'avant s'ordonnent naturellement autour de trois pôles: les attentes face à l'école, face aux enseignants et face aux professionnels non enseignants.

2.1 Attentes face à l'école

De l'école (et des autorités scolaires, y compris le ministère de l'Éducation), on attend **qu'elle reconnaisse aux élèves le droit fondamental de se réunir en association**. L'exercice de ce droit devrait, précise-t-on, être assuré par une loi, une charte ou des règlements et un encadrement appropriés.

Ces associations, d'abord créées dans chaque école et ayant à leur tête un conseil, devraient **disposer d'un budget et pouvoir se regrouper librement à un niveau plus large** en vue d'une information mutuelle, d'échanges et d'une action représentative.

On attend de l'école non seulement qu'elle permette la création d'associations et de conseils étudiants, mais **qu'elle en fasse la promotion**. On voudrait aussi, presque toujours aussi majoritairement, que l'école soutienne d'autres initiatives ou projets des élèves (un journal ou un poste de radio par exemple), qu'elle donne une formation spéciale à ceux qui s'engagent dans de telles activités, qu'elle mette à leur disposition les locaux inoccupés dont elle dispose, qu'elle réduise les exigences administratives qu'elle pose lorsqu'il s'agit de mettre en marche de nouveaux projets, qu'elle associe les élèves aux opérations de censure des journaux, de la radio ou d'autres activités étudiantes, qu'elle valorise cette participation des élèves de diverses autres manières et, en particulier, par des horaires plus flexibles et par l'inscription de crédits au dossier de tout élève qui fait partie d'un conseil étudiant ou participe à certaines autres activités et, enfin, qu'elle nomme, dans chaque école secondaire, «un protecteur de l'élève».

On souhaiterait encore que **chaque école soit obligée de se doter d'une structure fonctionnelle qui assure la participation des parents, des enseignants et des élèves** (par l'intermédiaire de leur conseil) et que cette structure ait, entre autres, le mandat de procéder à de larges consultations sur le projet éducatif de l'école et, par la suite, de proposer un tel projet.

Un atelier formule une dernière attente, d'une nature un peu différente: il propose que **les activités d'accueil** qui ont habituellement lieu au début de l'année soient débarrassées de leurs dimensions administratives et qu'elles **permettent plutôt une meilleure connaissance des élèves entre eux et des différentes catégories de personnel de l'école par les élèves**.

2.2 Attentes face aux enseignants

Ce que les élèves attendent d'abord des enseignants quand il est question de services complémentaires, c'est d'abord **d'une formation à la responsabilité et à l'autonomie**. Que les enseignants ne fassent pas les choses à la place des élèves; au contraire, qu'ils les invitent à se prendre en mains et à assumer des responsabilités! Toutefois, les élèves doivent aussi, souligne-t-on, être informés de leurs droits d'une manière claire et précise.

2.3 Attentes face aux professionnels non enseignants

Quant aux professionnels non enseignants, on voudrait d'abord, dit-on, les voir! On attend cependant bien davantage d'eux, nommément **un engagement beaucoup plus marqué** en relation avec les activités des élèves, voire à l'intérieur de l'ensemble de l'école. Outre le soutien qu'un tel engagement pourrait, par lui-même, apporter, il

contribuerait peut-être aussi à cette démystification, qu'un atelier appelle de ses vœux, des services fournis par les professionnels.

Un atelier suggère également l'établissement d'un **ratio officiel** quant au nombre de professionnels non enseignants dont une école devrait disposer.

LA COLLABORATION DES FAMILLES ET DES BÉNÉVOLES

1. BILAN

1.1 Un acquis apprécié

Dans les deux ateliers (tenus en français) qui ont approfondi ce thème, **l'intervention des parents dans le système d'enseignement est unanimement perçue comme une nécessité**. C'est pour quoi on y affirme qu'il faut, **au minimum, maintenir les structures participatives actuelles** (soit les comités d'école, les comités de parents et les représentants des parents au Conseil des commissaires). Toutefois, ce statu quo n'est pas jugé satisfaisant. Les critiques formulées tendent à montrer qu'on est loin de la perfection en ce domaine.

1.2 Les problèmes

Les problèmes mis en relief par les participants découlent tantôt du comportement des parents eux-mêmes, tantôt davantage de l'attitude des autres intervenants du système scolaire.

a) Le comportement des parents

Quatre réalités sont mises en relief à ce sujet: la représentativité des parents, leur implication, leur formation et leur «mobilité».

Sur les plans ethnique, social, économique et culturel, on ne peut pas dire que les comités d'école, les comités de parents et, en conséquence, les représentants des parents au Conseil des commissaires soient très représentatifs. **Le degré d'implication des parents semble fonction de leur niveau socio-économique et culturel**, les parents plus aisés et plus instruits étant surreprésentés au sein des structures participatives.

D'après la plupart des participants, les parents veulent être reconnus comme des «partenaires» à part entière dans l'éducation de leurs enfants; ils veulent être informés et consultés; enfin, ils veulent être impliqués dans les affaires scolaires. Comment expliquer alors leur **faible participation aux activités de l'école**, se demande-t-on dans un atelier? Une cause importante serait le manque de valorisation du rôle qu'on accorde aux parents dans le système scolaire.

Quant aux parents et aux bénévoles qui sont présents dans l'école, **ils manquent souvent de la formation requise** pour une participation vraiment productive. D'accord avec un financement provenant du ministère de l'Éducation pour la formation des parents, les participants jugent cependant inadéquate cette formation elle-même, en particulier dans les comités d'école. Certains soulignent que toute amélioration à ce chapitre passe par une définition plus claire du rôle qu'on entend faire jouer aux parents dans l'institution scolaire.

Ce rôle n'est pas facilité par le fait que des comités **se renouvellent trop rapidement** alors que d'autres, plus stables, **connaissent une stagnation** jugée regrettable de leurs membres.

b) Les autres intervenants du système scolaire

Le milieu scolaire résiste à «l'invasion» des parents. C'est là une affirmation généralisée chez les participants: l'école manifeste de «persistantes» résistances à l'intervention parentale dans «ses» affaires. **On critique tout spécialement l'attitude des directeurs d'école**, peu disposés à partager leur pouvoir avec les représentants des parents et enclins à minimiser leur rôle. Dans les deux ateliers, on reproche au directeur d'école de «rendre anormalement essentiel le rôle des parents bénévoles à l'école», afin de compenser des coupures budgétaires et de ventiler ainsi plus commodément certaines dépenses. On se servirait donc des parents et ces derniers auraient le sentiment de devoir l'appréciation de leurs services au «sous-financement» actuel des établissements.

2. PROPOSITIONS

2.1 Valoriser le rôle des parents

Afin de rendre effective et efficace la participation des parents et des bénévoles, il faut, selon les participants aux deux ateliers, **valoriser d'abord le rôle des parents dans l'institution scolaire**. Il ne fait pas de doute que ceux-ci tiennent à être reconnus **comme des éducateurs** et mis à contribution à ce titre; l'école doit se montrer plus ouverte à leur endroit et accepter réellement de leur laisser jouer le rôle que la loi prescrit. Ce rôle peut consister en une action directe, bénévole, auprès des enfants et, si besoin est, à «entrer dans la classe». Point nécessaire, même, d'être parent pour le remplir avec habileté. Mais pas question de se servir du bénévolat pour se permettre des coupures budgétaires ou des économies bienvenues.

Une **formation** appropriée, dont les parents souhaitent choisir **eux-mêmes les modes et les responsables**, est jugée souhaitable dans cette perspective.

2.2 Rendre la participation des parents décisionnelle

Les parents doivent prendre part aux décisions de l'école avec les autres partenaires. Un bon nombre soutiennent à cet effet qu'il faut aller **au-delà du statut consultatif actuel**. En outre, en tant que «consommateurs», on croit que les parents ont le droit de se prononcer sur la qualité des services rendus par l'école. Toutefois, ils demeurent encore **hésitants sur l'étendue et le degré du pouvoir de décision** qui devraient leur être accordés.

2.3 Définir les rôles avec plus de précision

Le rôle de tous les intervenants doit être précisé: celui des parents, des bénévoles, des élèves, des enseignants, des profession-

nels non-enseignants, des employés de soutien, de la direction, tant au niveau de la commission scolaire que de l'école. Néanmoins, il faut reconnaître à chaque milieu ses particularismes et la liberté d'opter pour des modes spécifiques de participation, dans une institution où, pour leur part, les parents sont invités à faire état de leurs valeurs.

Les parents ont aussi besoin de se concerter entre eux quant au rôle qui leur est dévolu: à cette fin, ils pourraient, au niveau de la commission scolaire, profiter de la tenue d'un colloque et, au niveau de l'école, d'une journée ou d'une soirée de réunion.

2.4 Améliorer les structures participatives en tant que telles

Pour permettre aux structures de remplir leur mission, il apparaît urgent d'instaurer dans les plus brefs délais des «conseils d'école», tels que décrits dans la Loi 3 de 1984 sur l'enseignement primaire et secondaire public. Tel est le désir des parents, affirme-t-on dans un atelier. Selon certains, peu nombreux, il faut aussi donner le droit de vote au représentant des parents à la table des commissaires. Par ailleurs, théorie et pratique doivent correspondre. Au plan financier, par exemple, le budget du comité d'école doit être géré par le comité d'école. Dans les faits. Non seulement en théorie.

2.5 Amener tous les parents à l'école

Tous les parents doivent être invités instamment à s'occuper des affaires scolaires. Pour les y inciter, on pourrait songer à les libérer partiellement de leur travail régulier. De cette façon, plus de parents verraient leur disponibilité accrue.

Il importe aussi de rendre l'école plus invitante, en rétablissant un climat de confiance entre les intervenants; on fait de cet objectif une priorité. Comment y arriver? Deux moyens sont proposés: une campagne publicitaire étendue et une recherche par la Fédération des comités de parents. Cette recherche viserait à identifier les aspirations de tous les parents et ce qui freine leur participation; à partir des résultats, on tenterait de dégager des solutions simples.

Un tel travail mettrait à contribution tous les parents dans la recherche d'informations et de solutions. La diffusion des résultats faciliterait la clarification, les corrections et les actions qui s'imposent pour rendre effective et efficace la collaboration des familles et des bénévoles au projet scolaire.

LES SERVICES COMPLÉMENTAIRES AUX ÉLÈVES: DROITS ET DEVOIRS DES COMMISSIONS SCOLAIRES⁽¹⁾

1. BILAN

1.1 Des acquis à conserver

Le principe de l'affirmation des **droits des élèves** (en n'oubliant pas néanmoins de parler de leurs devoirs), l'orientation présente de l'**animation pastorale** ainsi que l'accès des élèves aux **services sociaux, de santé, de psychologie et de psycho-éducation** constituent la liste des acquis auxquels on tient dans les deux ateliers qui ont discuté de ce thème.

Même s'ils ne se chevauchent pas toujours d'un groupe à l'autre, les propos sont davantage élaborés du côté des modifications à apporter aux orientations actuelles et des voies nouvelles jugées souhaitables.

1.2 Des lacunes à combler

a) Quant aux droits des élèves

Les élèves, affirme-t-on, n'ont pas suffisamment de recours lorsqu'ils se considèrent lésés ou jugent que leur santé ou leur bien-être sont menacés. Certains déplorent le fait qu'ils n'aient aucun droit de grief.

b) Quant aux services complémentaires

Deux obstacles surtout s'opposent à l'efficacité des services offerts aux élèves: **le manque de ressources et l'absence de coordination dans les interventions**.

On s'accorde, en effet, pour dire que les ressources humaines et financières disponibles empêchent les services complémentaires d'atteindre pleinement leur objectif. De fait, précise-t-on, les ressources financières allouées aux services de santé, sociaux, d'orthophonie et de psychologie relèvent du réseau des Affaires sociales. Les commissions scolaires qui investissent dans ces services le font, de l'avis de la majorité des participants d'un atelier, au détriment d'autres services qui, eux, sont de leur ressort; «au grand plaisir, ironisent-ils, du ministère de la Santé et des Services sociaux» qui, lui, distribue ses ressources ailleurs.

La minceur des ressources a comme conséquence que l'encadrement assuré aux élèves bénéficiaires est réduit au «strict minimum». Quant à l'absence de concertation entre les ministères de la Santé et des Services sociaux et de l'Éducation, elle nuit à l'efficacité des interventions auprès des élèves.

La parcimonie constatée dans l'affectation des ressources humaines aux services complémentaires fait aussi qu'on confie

(1) Ce thème a été discuté dans deux ateliers tenus en français.

aux enseignants des tâches de soutien pour lesquelles plusieurs ne les estiment pas suffisamment préparés. Ainsi en est-il, par exemple, lorsqu'on demande aux enseignants d'assumer une responsabilité dans le domaine de la correction du langage ou de la santé des élèves en général. Pire: en mettant sur les épaules des enseignants une responsabilité qu'on devrait réserver en priorité à des spécialistes, on affaiblit du même coup les énergies qu'ils devraient consacrer à l'enseignement des matières de base (français et mathématiques, précise-t-on).

Quelques-uns ajoutent une troisième raison aux deux précédentes, qui expliquerait la difficulté pour les services complémentaires de jouer pleinement leur rôle: **la résistance des parents**. Des parents, observe-t-on dans un atelier, montreraient de l'appréhension à voir leurs enfants pris en charge par des services «de psychologie, de psycho-éducation et d'intervention sociale».

2. PROPOSITIONS

2.1 Les droits des élèves

En corollaire d'une affirmation plus officielle de leurs droits, on voudrait **voir les élèves devant un plus grand nombre de choix** à effectuer dans l'école. Dans un atelier, une forte majorité préconise **que l'État reconnaisse, au secondaire, les associations étudiantes** et qu'il leur donne le droit de prélever une cotisation à la source afin d'en assurer le bon fonctionnement sur les plans local et provincial. Il reviendrait aux commissions scolaires de veiller à ce que se forment ces associations dans les écoles.

D'un autre côté, l'élève ne saurait avoir seulement des droits; les prérogatives du système scolaire devraient aussi faire l'objet de mesures plus précises. Ainsi, certains émettront le vœu que la Loi sur l'instruction publique spécifie **le processus à suivre pour l'expulsion d'un élève**.

2.2 Les services complémentaires

Dans chacun des ateliers, la majorité des interventions ont tourné, quant à l'essentiel, autour de trois axes ou questions:

- Qui doit décider des services complémentaires à offrir?
- Quelle attitude adopter face aux élèves reconnus comme étant en difficulté d'adaptation et d'apprentissage?
- Que doit-on attendre de ces services et de ceux qui en assument, entièrement ou partiellement, la responsabilité?

a) Les services complémentaires à offrir

Deux positions s'affirment. Certains tiennent à ce que ce soit le **ministère de l'Éducation** ou «le législateur» qui **définisse la gamme des services à offrir**. Ainsi, par exemple, la commission scolaire (et, conséquemment, les écoles) pourrait être obligée de fournir des services en psychologie et en orthophonie («Les élus devraient décider et les fonctionnaires exécuter», peut-on lire dans

un compte rendu). Dans un tel cadre, les commissions scolaires recevraient les fonds nécessaires. Dans un souci d'équité, il faudrait cependant repenser les ratios applicables dans les régions éloignées et de faible densité, de façon à ce que ces régions puissent se doter de services semblables à ceux qui existent ailleurs.

D'autres, par ailleurs, jugent que **le ministère de l'Éducation ne devrait pas préciser les services complémentaires à offrir: au milieu de décider de ses priorités** et de s'entendre avec les services communautaires locaux pour garantir des interventions adéquates. Ce sont les partisans de l'autonomie locale. Le ministère de la Santé et des Services sociaux devrait alors fournir un budget global aux commissions scolaires (comme dans le cas du transport), et les commissions scolaires embaucher elles-mêmes les personnes requises.

b) Les élèves reconnus en difficulté d'adaptation et d'apprentissage

Des préoccupations se rapportant à ces élèves en particulier émergent ici et là dans les comptes rendus. Lorsqu'elles sont seulement exprimées en termes généraux, elles sont à l'effet que **l'intégration des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage devrait s'accomplir «de façon intelligente»**, que l'on devrait y consacrer **plus de ressources** ou des **ressources plus spécialisées** ou que la loi devrait obliger chaque commission scolaire à créer **un comité chargé d'établir les politiques** relatives à ces élèves. Lorsqu'on en vient à des propos plus précis, on suggère que les enfants «intégrables» soient **amenés peu à peu** à cheminer **avec les élèves réguliers**, non toutefois sans avoir à leur disposition un accompagnement adéquat et sans que le nombre d'élèves prévu dans les classes où ils sont intégrés ne soit réduit par rapport à la norme habituelle. Quant aux autres, que l'on appelle «les non intégrables», quelques participants proposent qu'un comité procède à leur identification et que, par la suite, ils soient placés **«dans des classes spéciales à petits groupes»**, où ils recevront les services requis par leur état de la part de la commission scolaire.

c) Le rôle des services et de ceux qui en assument la responsabilité

Plusieurs voudraient que **les services à l'élève** mettent davantage l'accent sur la prévention. Dans cet esprit, certains demandent au gouvernement d'instaurer partout des maternelles pour les enfants de quatre ans. On se montre déçu, dans un atelier, devant le manque d'intérêt et de consistance du gouvernement envers cette formule, en déplorant que le ministère de l'Éducation «crée des besoins pour ensuite cesser de les satisfaire».

Par ailleurs, certains manifestent le désir de voir **l'enseignement moral** doté de son propre service d'animation dans les écoles. Quelques-uns — c'est une requête assez faiblement exprimée — souhaitent aussi qu'on révisé le statut de l'animateur de pastorale au primaire.

En plus de leur rôle de planification et de gestionnaires, **les commissions scolaires** devraient se charger de la concertation entre tous les intervenants auprès des élèves présentant des problèmes. On insiste pour que les interventions du ministère de la Santé et des Services sociaux soient coordonnées avec celles du monde de l'éducation.

Selon des participants, une bonne façon de favoriser la concertation entre tous les intervenants serait **de tenir des «états généraux» dans chaque milieu**; ou encore, selon certains, d'instaurer dans chaque école des mécanismes de consultation des usagers.

L'école a à définir les ressources dont elle a besoin en services complémentaires. Au plan de l'action, quelques-uns préféreraient cependant qu'elle se contente de diagnostiquer: lorsqu'une «thérapie» — si l'on songe par exemple au service de psychologie ou d'orthophonie — s'avère nécessaire pour l'élève, celle-ci devrait être confiée à l'extérieur. De cette façon, expliquent certains, les services professionnels des commissions scolaires pourraient être utilisés pour soutenir davantage l'enseignant. Car, en effet, on s'inquiète de l'empiètement des services complémentaires sur le temps qui devrait être réservé à l'enseignement des matières de base. De l'avis de plusieurs, on devrait éviter cette situation. Qu'on s'adjoigne plutôt du personnel supplémentaire, de préférence spécialisé, surtout pour les services reliés à la santé.

Chaque école devrait avoir à sa disposition une équipe de personnes maîtrisant les **techniques de premiers soins**. On suggère à cet effet de donner des cours de premiers soins aux **surveillants d'élève** (tous les deux ans), **aux enseignants** (tous les cinq ans), ou encore de former des **équipes d'intervention composées d'élèves**; ceux-ci, mentionne-t-on, pourraient également s'occuper d'autres services. En outre, puisqu'il est question de santé, soulignons que des participants attendent **des commissions scolaires** qu'elles se donnent des politiques interdisant de fumer dans les écoles et accordant plus d'attention à l'alimentation.

C'est à l'État aussi qu'il revient de favoriser une plus grande cohésion entre les énergies dispersées actuellement dans divers ministères. Il est primordial qu'il définisse **simultanément ses missions sociale et éducative**, pour permettre à l'école de compter sur des ressources adéquates et de déterminer plus clairement les objectifs inhérents à sa mission.

LE FINANCEMENT DES SERVICES COMPLÉMENTAIRES AUX ÉLÈVES⁽¹⁾

1. BILAN

Dans la mesure où la mission de l'école en est une de formation intégrale de la personne, **les services complémentaires aux élèves** apparaissent comme **essentiels**. Les deux ateliers qui ont discuté de ce thème se situent clairement dans la ligne d'une telle mission, globale, confiée à l'école. Toutefois, en pratique, l'un d'eux se montre un peu plus conciliant que l'autre: «On n'a pas à tout demander à l'école, qui elle, n'a pas à tout prendre», déclare-t-il.

De même, explicitement dans un cas et plus indirectement dans l'autre, les deux groupes favorisent le **maintien d'une diversité d'intervenants spécialisés**, ceux-ci travaillant de préférence, précise le premier, dans le cadre d'une «équipe multidisciplinaire».

Le **principal problème** soulevé est **celui des ressources**. Les deux ateliers affirment qu'on en manque et ils identifient **une seule et même cause**: le transfert de certaines responsabilités dévolues à l'école à d'autres instances sociales, représentées en l'occurrence par les municipalités et des ministères autres que celui de l'Éducation, alors que les demandes et les «besoins», en nombre croissant, continuent d'être dirigés vers les commissions scolaires.

En outre, un atelier note que, concernant **la question des ratios et des normes**, «rien n'est clair».

2. PROPOSITIONS

Au fil des comptes rendus, on peut déceler **cinq propositions**; trois sont plutôt générales et deux répondent directement à la question posée relativement aux modes de financement des services complémentaires.

La première proposition stipule simplement que, dans les domaines habituellement couverts par les services complémentaires, on devrait **responsabiliser les parents**.

Une deuxième proposition, reprise dans les deux ateliers, établit le principe que les services complémentaires devraient être **financés «sur le même pied» ou «au même niveau» que les autres services**. Pour convaincre les responsables (et, sans doute, le public) de libérer les ressources jugées nécessaires, on apporte quatre raisons:

- investir dans de tels services, c'est économiser ailleurs;
- on a une responsabilité sociale envers les plus démunis;
- le fait de confier certaines responsabilités à une institution entraîne l'obligation de lui fournir les ressources requises pour s'en acquitter;

(1) Ce thème a été discuté dans deux ateliers tenus en français.

— ce que ces services ne peuvent assumer, faute de moyens, est converti en exigences supplémentaires de «compétence» pour les enseignants.

Enfin, la troisième proposition de caractère général, formulée également dans les deux ateliers, est à l'effet qu'il faut assurer à tout le moins **«des seuils minima de service»**.

D'où viendra l'argent? De deux sources. La première, ce sont les **sièges sociaux des commissions scolaires et le ministère de l'Éducation** lui-même; on les prie de retourner davantage d'argent aux écoles. La seconde, ce sont **les usagers**: en effet, ceux-ci pourraient être invités à contribuer au financement de **certains services**, spécialement de ceux qui concernent «la vie étudiante».

L'ADAPTATION SCOLAIRE

PRÉSENTATION

L'adaptation scolaire a été l'objet de discussions en ateliers à partir de **dix thèmes**, dont deux (celui sur les conditions de réalisation de l'intégration des élèves en difficulté et celui sur les élèves doués) ont donné lieu à des ateliers distincts en français et en anglais. Au total, cet aspect de la réalité scolaire a été discuté dans 24 ateliers (20 en français et 4 en anglais).

Le premier thème constitue une sorte d'introduction au sujet (**Un enfant, un besoin, une réponse: un principe?**) et le second invite à procéder à un bilan (**L'intégration des élèves en difficulté: conditions de réalisation**). Trois thèmes tournent autour du partage des responsabilités entre les multiples intervenants engagés dans le domaine de l'adaptation scolaire: **Rôles du MEQ, du MSSS et des commissions scolaires, Personnels, directions d'écoles et parents: des partenaires pour l'intégration** et **Droits et devoirs des commissions scolaires et des familles: lois et règlements**. Trois autres thèmes s'intéressent à diverses catégories d'élèves: ceux qui souffrent de handicaps particulièrement sérieux (**Les classes et les écoles spéciales: une nécessité?**), les mésadaptés sociaux (**Prévenir et corriger la mésadaptation**) et les doués (**Les jeunes doués ou talentueux dans les écoles**). Les deux derniers thèmes portent respectivement sur la formation du personnel (**Une formation adéquate pour les personnels en adaptation scolaire**) et le financement (**Quel type de financement pour de meilleurs services?**).

UN ENFANT, UN BESOIN, UNE RÉPONSE: UN PRINCIPE?⁽¹⁾

1. BILAN

Les deux ateliers qui ont discuté de ce thème **appuient sans réserve**, et apparemment à l'unanimité, **le principe de la politique actuelle d'intégration des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage**; on doit, affirme-t-on, «tendre vers l'intégration de tous les jeunes dans des classes régulières». L'existence de **classes spéciales**, même prévues pour «un séjour temporaire», ne rallie qu'un **très petit nombre de participants**. On veut cependant **que soient maintenues les équipes multidisciplinaires** qui s'occupent de déterminer les besoins des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et de les suivre par la suite.

À l'appui de cette prise de position, on avance, tout aussi unanimement, **trois raisons**:

- tout être humain a droit à un développement maximum;
- les qualités et les valeurs des jeunes qui ont des troubles d'apprentissage ou vivent avec une déficience constituent un enrichissement pour le milieu où ils se trouvent;
- au total, les coûts pour la société seront ainsi moins élevés, puisque ces jeunes, s'ils sont aidés à temps, deviendront autonomes et s'intégreront dans la société.

À la **rubrique des problèmes**, les participants de l'un des ateliers insistent de plusieurs manières sur **les difficiles relations qui existeraient entre les parents d'enfants en difficulté et le système scolaire**. Selon eux, les parents ne sont pas assez informés sur les services auxquels ils ont droit, de même que sur «la vraie nature des classes spéciales» («des voies de garage dont l'élève ne peut plus sortir», affirment-ils), ils ne sont pas assez impliqués dans les décisions qui touchent leur propre enfant, ils se butent à la résistance des administrateurs, même quand «l'équipe locale» (celle des spécialistes, semble-t-il) leur a donné raison et, finalement, ils doivent se battre pour que leurs enfants disposent des services appropriés.

Par ailleurs, dans les deux ateliers, on souligne également, quoiqu'avec moins de précision, **le manque d'information des enseignants** sur les problèmes propres aux élèves ayant un handicap particulier et **la peur** ressentie par plusieurs d'entre eux face à l'intégration de ces élèves.

2. PROPOSITIONS

D'accord avec le principe de l'intégration, oui, mais non sans condition, sans même plusieurs conditions. Celles-ci sont de deux ordres. Les unes sont en quelque sorte des préalables; leur objectif est de créer un climat et un contexte favorables. Les autres se rapportent à

(1) Ce thème a été discuté dans deux ateliers tenus en français.

un aspect ou l'autre de la mise en application de la politique prévue d'intégration.

2.1 Les conditions préalables

Quatre sont posées, la première avec un très large appui et les trois autres avec un appui modéré. Les voici:

- a) Il importe **de sensibiliser et d'informer**, par divers moyens, l'ensemble du milieu scolaire (sans oublier les commissaires d'écoles) sur ce en quoi consistent les déficiences et les troubles d'apprentissage divers. Aussi, on doit attirer l'attention sur les besoins et sur les droits des élèves qui souffrent de ces déficiences ou troubles, démontrer le potentiel de ces élèves et la manière dont, concrètement, on peut le développer et, enfin, faire connaître certaines réalisations et l'un ou l'autre témoin exemplaire (Gilles Bouchard par exemple).
- b) On doit **«cesser d'étiqueter les enfants»**. En effet, on ne naît pas mésadapté; on le devient quand on n'arrive plus à se départir d'une étiquette qu'on nous a collée.
- c) **Tous les savoirs** doivent être **valorisés**, non seulement le français et les mathématiques.
- d) Face aux problèmes que rencontrent les jeunes en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, c'est sur **les responsabilités de l'ensemble de la société** qu'il faut s'interroger, pas seulement sur celles de l'école.

2.2 Les conditions reliées à la mise en application

Ces conditions sont au nombre de cinq; les deux premières ont reçu l'aval de presque tous les participants et les suivantes d'une minorité.

- a) **Ce qui importe avant tout, ce sont les besoins de l'enfant**, tous les besoins de l'enfant. Dans l'avenir, on doit les identifier «avec plus de rigueur» et se donner, autant que possible, un langage commun, et ce, cependant, en dehors de toute catégorie préétablie. Par la suite, on doit s'efforcer de répondre pleinement à ces besoins, avec un soutien approprié et dans une perspective d'intégration. Toutefois, si cela apparaît préférable, on ne devra appliquer la politique d'intégration prévue que par étapes.
- b) On doit accorder **un soutien particulier ou un allègement de tâche aux enseignants** qui enseignent dans une classe où il y a des élèves reconnus comme étant en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Certains souhaiteraient même que l'on s'assure de l'accord de l'enseignant en cause avant de lui confier un élève qui requiert une attention spéciale.
- c) Toutes les commissions scolaires devraient avoir **l'obligation stricte d'offrir des services qui répondent aux besoins des élèves** en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

- d) Concernant un enfant en particulier, les administrateurs devraient **suivre l'avis d'une équipe multidisciplinaire** lorsque cet avis a été émis à l'unanimité.
- e) Les **parents devraient être associés aux études** faites par les équipes multidisciplinaires **concernant leur propre enfant** ainsi qu'aux décisions qui sont prises par la suite. Ce processus doit, entre autres, **permettre aux parents de bien connaître les moyens d'aide envisagés.**

L'INTÉGRATION DES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ: CONDITIONS DE RÉALISATION⁽¹⁾

1. BILAN

1.1 Une bonne politique et quelques bons résultats

La politique officielle de l'intégration des enfants en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage est **une bonne politique et les premiers résultats qu'elle a produits sont heureux**. Tel est, de prime abord, le sentiment général qui se dégage des quatre comptes rendus des ateliers qui ont étudié ce thème. En effet, il existe maintenant, dans le milieu scolaire, dit-on quasi unanimement, une préoccupation très étendue pour les enfants en difficulté et un nombre croissant d'entre eux, y compris parmi ceux qui ont des handicaps physiques ou mentaux très graves, fréquentent maintenant les mêmes écoles et les mêmes classes que tous les autres enfants. Cette voie est même considérée explicitement par un atelier comme un objet de fierté pour le Québec; par ailleurs, personne n'exprime à son sujet la moindre réserve.

L'accord spontané est cependant beaucoup moins frappant lorsqu'il s'agit de nommer des résultats précis. De fait, c'est surtout dans les comptes rendus **des ateliers anglophones** que l'on peut relever de tels résultats. Ainsi, dans l'un ou l'autre de ces ateliers, et parfois dans les deux, on signale les acquis suivants:

- l'existence, désormais, d'un certain nombre de personnes possédant une authentique compétence dans le domaine des enfants en difficulté (et, précise-t-on, en contact avec tout ce qui se fait en Amérique du Nord);
- la capacité de s'occuper de groupes ayant des besoins diversifiés qu'un certain nombre d'enseignants ont développée;
- la coordination qui, dans certaines écoles, après les heures de classe, s'est établie autour des problèmes des élèves en difficulté;
- la sensibilisation que certains enseignants ont entreprise auprès de leurs collègues concernant les besoins particuliers des élèves en difficulté;
- les efforts accomplis dans le réseau scolaire pour prendre vraiment en compte les besoins individuels des élèves, y compris dans la structure même de l'un ou l'autre programme d'études (on cite le cas du «English Language Arts Program»);
- le nombre croissant de programmes qui, au secondaire, sont adaptés de manière à tenir compte des besoins propres des élèves en difficulté (quoique, ajoute-t-on, les examens n'aient pas toujours subi la même adaptation);
- les effets positifs que l'intégration a eus sur les élèves «réguliers» et le fait que certains d'entre eux se sont engagés dans des équipes de soutien («Peer tutoring»);

(1) Ce thème a été discuté dans quatre ateliers, deux en français et deux en anglais.

- le rôle que les syndicats ont joué en endossant les objectifs de l'éducation aux élèves en difficulté.

Comme résultats du même ordre dans les comptes rendus des ateliers francophones, on ne peut guère tirer que les deux points suivants, dont l'un, cité au texte, demeure un peu ambigu:

- il y a eu un certain changement dans les valeurs et dans les attitudes;
- «on peut se concerter entre différents organismes et on réalise des actions positives».

1.2 Encore de nombreux problèmes!

Tous les participants s'entendent pour souligner «le manque de ressources» (et plutôt deux fois qu'une) et une forte majorité affirment que, de fait, l'intégration constitue surtout un moyen de pallier les restrictions budgétaires. Par ailleurs, trois ateliers signalent qu'il existe encore des barrières architecturales qui nuisent à l'intégration des handicapés physiques et autant qui jugent que l'identification des besoins particuliers des enfants en difficulté se fait trop tardivement. Quant aux autres problèmes, ils sont assez disparates et ne sont mentionnés que par un atelier et, parfois, deux, à peu près toujours avec un large appui cependant. Voici un aperçu de ces problèmes:

- certains enseignants ne sont pas suffisamment formés;
- étant donné les ressources disponibles, l'intégration se fait trop rapidement;
- un atelier anglophone signale le cas d'enseignants qui, dans des classes à degrés multiples, doivent, au même moment, intégrer des élèves en difficulté et appliquer les nouveaux programmes;
- à cause du «décret», les services ont diminué depuis deux ans;
- il existe des incohérences entre la politique du ministère de l'Éducation et celle du ministère de la Santé et des Services sociaux;
- l'engagement du ministère de l'Éducation lui-même dans le dossier a faibli;
- chaque année, il faut reprendre la démonstration quant à la quantité de ressources qui est requise pour répondre aux besoins;
- d'une manière générale, les parents manquent d'information et plusieurs d'entre eux ont des réticences à voir leurs enfants placés dans une classe où il y a des élèves reconnus comme étant en difficulté;
- aussi bien quant aux ressources qu'aux politiques, il existe des disparités entre écoles d'une même commission scolaire, entre commissions scolaires et entre régions;
- on craint que la «normalisation» concernant l'intégration des enfants en difficulté, jointe aux restrictions financières actuelles, n'ait pour effet de gruger même sur certaines ressources déjà convenues, et ce au détriment surtout des élèves les plus lourdement handicapés;
- le régime pédagogique est trop rigide;

- la plupart des programmes ne sont pas adaptés aux capacités et aux rythmes d'apprentissage des enfants en difficulté;
- dans le domaine de la formation professionnelle, il existe peu de programmes et de ressources pensés en fonction des élèves en difficulté;
- il n'existe pas de suivi systématique sur l'implantation de la politique d'intégration des élèves en difficulté, ni d'évaluation régulière sur les résultats obtenus;
- les parents anglophones reçoivent peu de soutien de la part de ressources extérieures à l'école, surtout en dehors de l'île de Montréal;
- la composition des classes spéciales est trop diversifiée et le fait qu'elles soient physiquement isolées des autres nuit à l'acceptation des élèves qui en font partie par ceux des classes régulières.

2. PROPOSITIONS

L'intégration souhaitée doit, affirment les participants d'un atelier, être «rationnelle, humaine et réaliste». S'ils leur avaient été soumis, les participants des autres ateliers auraient sans doute appuyé, eux aussi, ces objectifs. Toutefois, tous savent également que la réalisation de tels objectifs implique maintes conditions. Au cours de leurs échanges, voici celles qu'ils ont jugé nécessaire d'énumérer. Les propositions d'un ordre différent figurent dans une section distincte.

2.1 Conditions de réalisation

Ces conditions, nombreuses, tournent autour des objets suivants: les ressources, les mentalités, les politiques et leurs responsables, les enseignants, les parents et divers aspects pédagogiques.

a) Les ressources

On doit, bien sûr, tendre à ce que les ressources disponibles **comblent le plus possible les besoins existants**, mais il faut aussi, signale-t-on dans l'un ou l'autre atelier, d'une part que les ressources déjà disponibles soient **mieux utilisées, non transférables** à d'autres secteurs du budget et **garanties** pour une certaine durée et, d'autre part, que les nouvelles ressources soient vraiment **appropriées** et puissent être **affectées avec souplesse**. Le besoin le plus clairement exprimé, par une forte majorité, est celui d'un ratio élèves par enseignant moins élevé dans les classes où il y a des enfants en difficulté.

b) Les mentalités

Tous les ateliers jugent nécessaire un changement dans les attitudes et dans les comportements d'un peu tout le monde: les cadres scolaires, les enseignants, les professionnels non enseignants, les parents, le public en général. Il faut, dit-on, informer sur ce qui se fait, sensibiliser aux possibilités des élèves en difficulté, préparer l'ensemble des élèves à mieux accueillir ces élèves dans la classe, présenter «des modèles positifs», etc.

c) Les politiques et leurs responsables

On veut, ici ou là, un partage plus net des responsabilités et des ressources entre les ministères de l'Éducation et de la Santé et des Services sociaux, autant que possible dans le cadre d'une politique «globale». Par ailleurs, du ministère de l'Éducation comme tel, on attend qu'il définisse avec plus de précision **qui peut — ou doit — être intégré et à quelles conditions**. Pour le reste, quoique cela ne soit pas toujours évident, il semble que les demandes et les souhaits concement davantage les commissions scolaires ou ce que l'on appelle «le milieu». **Ces demandes ou souhaits sont à l'effet d'adopter des politiques qui tiennent compte du contexte réel, de prévoir un «plan de services» général et des plans d'intervention personnalisés, d'alléger les procédures administratives relatives à l'intégration dans une classe régulière, de se préoccuper dès la maternelle d'une identification efficace des besoins particuliers des enfants et d'accélérer l'accès à divers tests ainsi qu'à leurs résultats.**

d) Les enseignants

Concernant les enseignants, on souligne surtout trois besoins: du temps pour consulter et planifier, un certain perfectionnement et un soutien par diverses personnes-ressources ou d'autres moyens (non autrement précisés, mais qui semblent se situer autant sur le plan moral que technique). Deux ateliers soulignent l'importance de services itinérants, notamment pour les petites commissions scolaires.

Dans une ligne un peu différente, un atelier propose que les conventions collectives définissent avec plus de souplesse les tâches qui, dans le cadre de l'intégration, sont susceptibles d'être confiées aux enseignants et un autre souhaite que l'engagement du corps enseignant en faveur de l'intégration soit, d'une certaine manière, renouvelé. Enfin, dans un atelier, on se demande si l'enseignant à qui on confie un élève en difficulté doit être consulté au préalable. Les opinions s'avèrent partagées, la majorité étant cependant d'avis que cet enseignant n'a pas à être consulté. Les enseignants, souligne-t-on par ailleurs, doivent être consultés sur les politiques générales relatives à l'intégration.

e) Les parents

Les parents aussi demandent à être consultés sur ces politiques et on est d'accord pour qu'ils le soient. On signale également que la plupart veulent être associés aux études et aux consultations qui portent sur leur propre enfant. Certains cependant, note-t-on, refusent d'accepter le fait que leur enfant souffre de handicaps particuliers. Un atelier croit aussi devoir rappeler que le système scolaire devrait aider tous les enfants «et non seulement ceux dont les parents défoncent les portes».

f) Aspects pédagogiques

La classe régulière ne peut répondre à tous les besoins de chaque enfant. Dans certains cas, l'intégration dans une telle classe n'est peut-être même pas indiquée; en effet, celle-ci doit demeurer

un moyen, non une fin, affirme-t-on. Ceci étant acquis, on doit quand même, souligne l'un ou l'autre atelier, se donner des moyens plus souples et plus variés d'intervention, développer des programmes d'études qui tiennent mieux compte des divers handicaps, adopter des stratégies plus individualisées («cas par cas», insiste-t-on dans au moins deux ateliers), amorcer l'intégration dès le début du primaire, faciliter l'accès à un véritable enseignement professionnel aux élèves en difficulté et étudier plus attentivement l'équilibre à préserver entre les matières dont un élève en difficulté peut se passer au bénéfice des matières plus fondamentales pour lesquelles on lui accordera une aide particulière.

On doit aussi penser à des services appropriés pour les enfants qui ne parlent ni français, ni anglais et faire connaître les expériences des enseignants qui réussissent à bien intégrer dans leur classe des enfants en difficulté.

Enfin, il paraît opportun, souligne un atelier, de s'interroger sur le fonctionnement du système scolaire dans son ensemble. Si autant d'enfants sont considérés comme ayant des besoins «spéciaux», n'est-ce pas parce que le système scolaire lui-même n'est pas suffisamment souple, demande-t-il?

2.2 Autres propositions

- a) Deux ateliers insistent sur la prévention. On doit même penser à une concertation entre les divers organismes avant que les enfants n'atteignent l'âge scolaire, dit l'un d'eux.
- b) Deux ateliers abordent la question de l'identification des handicaps ou difficultés. Ils sont plutôt d'avis que cette identification s'impose pour des raisons administratives et afin de pouvoir déterminer correctement les besoins des élèves en difficulté et, par la suite, les objectifs à poursuivre auprès d'eux.
- c) On attire également l'attention sur la nécessité de services particuliers pour les enfants doués.

LES CLASSES ET LES ÉCOLES SPÉCIALES: UNE NÉCESSITÉ?⁽¹⁾

1. BILAN

Malgré l'énoncé de ce thème — ou, peut-être, pour une part, à cause de lui —, les deux ateliers qui en ont discuté ont parlé au moins **autant d'intégration comme telle des élèves en difficulté que de classes ou d'écoles spéciales**. Comme les participants qui se sont penchés sur les deux thèmes précédents, ils ont donné une ferme adhésion à la politique de l'intégration et ont spécifié les conditions requises pour sa réussite, en l'occurrence les mêmes: plus de ressources et des ressources assurées, la concertation continue entre tous les agents concernés, des soutiens divers aux enseignants, la stabilité des services fournis à l'élève d'une année à l'autre, des activités de perfectionnement pour les enseignants, une information plus abondante dans toutes les directions et une sensibilisation de tout le milieu, à l'intérieur et à l'extérieur de l'école. Selon un atelier, il existe au Québec des écoles pouvant servir de modèles dans ce sens.

Les problèmes soulevés dans ces ateliers en relation avec l'application de la politique de l'intégration ne sont également que des rappels pour le lecteur qui a lu les résumés des ateliers précédents. Ainsi, dit-on, l'intégration s'effectue sans un encadrement satisfaisant des enseignants et des élèves en cause, les services professionnels à l'enfant sont mal organisés et le mouvement vers l'intégration est loin d'être aussi avancé dans toutes les régions.

Concernant **les classes et les écoles spéciales**, on attire l'attention sur trois problèmes:

- ces classes ou écoles «sont souvent des ghettos qui ne favorisent pas le développement de la tolérance et du respect de la différence»;
- on met dans une même classe spéciale des élèves beaucoup trop différents les uns des autres;
- certains enfants d'immigrants sont orientés vers une classe spéciale suite à une évaluation inadéquate de leurs capacités.

2. PROPOSITIONS

Les deux ateliers se prononcent **pour le maintien des classes et des écoles spéciales**. Dans les deux cas, on fait valoir que ces classes ou écoles répondent à des besoins, tous les enfants ne pouvant pas être intégrés dans une classe ou une école régulières. On rappelle d'ailleurs à ce sujet «le système en cascade»⁽²⁾, qui fait justement ressortir l'existence de besoins variés et, comme conséquence, la nécessité d'une gamme de ressources essentiellement différentes.

(1) Ce thème a été discuté dans deux ateliers tenus en français.

(2) Voir, entre autres, *L'éducation de l'enfant en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec* (Rapport COPEX), tome II, p.637. Ce rapport a été publié par le ministère de l'Éducation en 1976.

Toutefois, l'un des deux ateliers — celui qui affirme que les classes ou écoles spéciales sont souvent des ghettos — précise que l'orientation d'un enfant vers une classe spéciale ne devrait, en toute hypothèse, être que temporaire et prise à partir de critères précis (droits de l'enfant et considération de ses besoins et capacités, précise-t-on par ailleurs).

Trois propositions se rattachent directement à la question des classes ou des écoles spéciales. La première précise que, dans les services à donner à l'enfant en difficulté, «le choix de l'enfant et de ses parents est à privilégier», la deuxième, avec un appui mitigé, recommande que les classes et les écoles spéciales conservent leur niveau de subvention actuel et continuent, le plus possible, d'offrir les services complémentaires dont ils assument déjà la responsabilité et la troisième invite les commissions scolaires situées en dehors des grands centres à mettre sur pied des services pour les enfants handicapés sensoriels, afin d'éviter à ceux-ci le déracinement que provoque la fréquentation de centres suprarégionaux.

Quelques autres propositions, provenant de l'un ou l'autre atelier, visent à préciser ou à consolider la politique d'intégration. En voici l'essentiel:

- l'intégration scolaire doit se faire progressivement, en tenant compte notamment de la spécificité du handicap de l'élève en cause ainsi que des particularités du milieu;
- l'école devrait se préoccuper davantage de l'intégration des élèves en difficulté au marché du travail et, plus largement, à la société. «L'école, souligne un atelier, est la porte d'entrée pour l'intégration sociale de l'enfant handicapé»;
- dans chaque commission scolaire, une personne devrait s'occuper spécialement du dossier de l'adaptation scolaire;
- les divers organismes représentant les personnes handicapées devraient se montrer plus réalistes, de façon à éviter de créer de fausses attentes chez les parents, et travailler davantage en concertation avec le milieu scolaire;
- l'enseignant doit toujours demeurer libre d'accepter un élève en difficulté dans sa classe;
- l'intégration d'élèves en difficulté ne doit pas nuire aux droits des élèves «réguliers».

Enfin, **une proposition beaucoup plus globale** affirme qu'«il est nécessaire d'examiner le phénomène du nombre croissant des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage dans nos écoles».

RÔLES DU MEQ, DU MSSS ET DES COMMISSIONS SCOLAIRES⁽¹⁾

1. BILAN

1.1 Les acquis

Malgré d'assez nombreux conflits et malentendus, dont il sera question ci-après, il existe un certain nombre de **politiques** qui sont **communes** entre le ministère de l'Éducation, le ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS) et les commissions scolaires. D'autre part, plusieurs services très concrets fonctionnent, et non sans qu'il y ait entre eux divers points de jonction et de collaboration.

L'orientation vers **une approche multidisciplinaire** plutôt que clinique constitue également un acquis que les ateliers qui ont discuté de ce thème semblent vouloir conserver à tout prix; cette approche leur apparaît **comme la plus susceptible de répondre aux vrais besoins des élèves d'aujourd'hui**, quitte à ce qu'on y apporte certaines modifications selon les contextes géographiques, institutionnels, sociaux ou familiaux.

En outre, comme telle, la politique d'intégration ne paraît susciter aucune réserve.

1.2 Les problèmes

Les problèmes dont on se plaint le plus sont **d'ordre structurel ou organisationnel**. Ainsi, on constate que les structures du ministère de l'Éducation et celles du MSSS fonctionnent très largement en parallèle, que des ententes réalisées au niveau de comités conjoints ne sont pas élaborées à partir de données exactes et, en conséquence, qu'elles ne s'articulent ni aux besoins, ni aux moyens (matériels et humains) qui existent dans les milieux concrets et que la concertation manque entre les centres d'accueil et les commissions scolaires quand, dans le cadre de la désinstitutionnalisation, il s'agit, par exemple, de *procéder au choix d'une résidence pour un jeune*. On relève également que les lourdeurs et les incohérences administratives empêchent parfois la mise en place de services jugés essentiels, aboutissent à des situations d'intégration tout à fait inappropriées et engendrent de fausses déclarations de clientèles (et, par la suite, des budgets réduits). On parle encore de programmes mal structurés dans le domaine de la santé (v.g. dépistage et premiers soins) et on laisse entendre que les enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage provenant de milieux multi-ethniques ne jouissent peut-être pas de services équivalents à ceux des autres milieux.

D'autres problèmes se rapportent à **des modes de fonctionnement dans la vie quotidienne**. En effet, dans les deux réseaux, affirme-t-on dans un atelier, l'accent est mis sur la gestion de normes (parfois pénalisantes d'ailleurs, telle celle-ci qui, dans certaines éco-

(1) Ce thème a été discuté dans deux ateliers tenus en français.

les, ne permet pas de référer un élève à tel type de professionnels après le 15 septembre), les politiques sont appliquées à la pièce, sans perspective d'ensemble, les conditions de travail obligent les professionnels non enseignants à assumer à la fois une activité comme professionnel et une autre comme « commis à la paperasse » et l'imprécision de la législation actuelle sur le caractère confidentiel de certaines données crée divers embêtements.

On signale un **dernier problème**: le fait d'adopter une approche scolaire auprès d'élèves ayant une déficience mentale profonde ou l'un ou l'autre problème psychiatrique mériterait une remise en question.

2. PROPOSITIONS

Pour faire face à ces problèmes et afin de réduire les tensions entre les personnes appartenant à divers organismes, d'éliminer les batailles de clochers, d'améliorer l'efficacité des services et de valoriser l'ensemble du personnel concerné, les participants des deux ateliers mettent de l'avant une stratégie qui repose sur **trois points d'appui complémentaires**: une approche générale, une organisation de base et diverses modalités de travail.

2.1 Une approche générale

Il faut, dit-on, s'appuyer d'abord sur **les ressources et la volonté du milieu, professionnel et plus large**. Concrètement, une telle approche signifie que les professionnels des deux réseaux, ceux de l'éducation et des affaires sociales, à la fois entre eux et avec divers autres groupes, notamment les cadres scolaires, les enseignants et les parents:

- identifient et approfondissent les besoins qui existent;
- procèdent à l'inventaire de toutes les ressources disponibles, sans oublier les parents et, s'il y a lieu, les organismes communautaires ethniques;
- décident de la façon dont les ressources disponibles vont être utilisées pour répondre aux besoins identifiés ou retenus comme prioritaires, et ce de manière rationnelle, dans une optique de complémentarité, selon une approche multidisciplinaire et, éventuellement, en tenant compte de la décision prise en commun de privilégier l'une ou l'autre valeur particulière;
- se tiennent mutuellement informés de la situation et de l'évolution des services offerts;
- font valoir auprès de toutes les instances, y compris les plus hautes, quels correctifs doivent être apportés et quelles ressources supplémentaires sont requises.

2.2 Une organisation de base

Une approche, un esprit, tel est le point de départ. Cependant, on insiste aussi pour **que les rôles et les responsabilités de chaque**

réseau soient clarifiés. On suggère de partir de ce qui est le plus spécifique à chacun; ainsi, par exemple, dit-on, apprendre à apprendre relève du réseau scolaire et la réadaptation du réseau des affaires sociales.

On doit également, précise-t-on, créer **des «tables»** où se feront le repérage et l'analyse des besoins, se donner **des structures** qui permettent de suivre effectivement et d'évaluer ce que fait chacun des services, développer **des mécanismes** qui favorisent une circulation continue des informations, travailler avec **les comités d'écoles et de parents** et, enfin, pour trancher les litiges qui pourraient survenir, en particulier entre des écoles et des centres d'accueil, créer **un poste d'ombudsman**.

2.3 Des modalités de travail

Pour être globale, comme on le souhaite, cette stratégie implique, note-t-on, **d'importantes modifications dans les relations de travail**; elle doit, par ailleurs, **s'incarner dans des modalités précises de travail**. En cours de discussion, on mentionne un certain nombre de ces modalités, tantôt souhaitables et tantôt seulement possibles:

- a) Les centres locaux de services communautaires pourraient s'occuper du jeune enfant et les commissions scolaires assumer une responsabilité complète à partir du moment où l'enfant fréquente la maternelle.
- b) Lorsque le réseau scolaire devient le principal responsable d'un programme d'intervention, certains postes et le budget afférent pourraient sans doute être transférés du réseau des affaires sociales au réseau scolaire.
- c) Avant qu'un enfant ne passe du réseau des affaires sociales à celui de l'éducation, on procédera à une évaluation précise des services qui s'avèrent essentiels pour qu'il puisse poursuivre son cheminement personnel ou social.

Plus globalement d'ailleurs, il est toujours nécessaire, souligne-t-on, de s'assurer que les plans de services mis au point sont compatibles avec les exigences du cadre scolaire.

- d) On doit mettre l'accent sur la prévention des difficultés avant de (et plutôt que de) penser à un placement en centre d'accueil.
- e) Au premier cycle du primaire, il conviendrait à la fois d'accroître les services et de réduire le nombre d'intervenants différents.
- f) Le travail dans un cadre multidisciplinaire ne signifie pas qu'il n'y a pas de coordonnateur; celui-ci s'impose même quand il s'agit d'un jeune en particulier. Aussi, à certains moments, pour assurer l'ensemble du suivi auprès d'un jeune, il faudra, note-t-on, faire confiance à un professionnel ayant une spécialisation particulière.
- g) Les professionnels, quelle que soit leur spécialité, devraient être correctement informés sur les caractéristiques et les besoins des diverses catégories d'élèves reconnus comme étant en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

- h) Pour certaines catégories d'enfants très handicapés, peut-être faut-il maintenir des enveloppes budgétaires fermées.

PERSONNELS, DIRECTIONS D'ÉCOLE ET PARENTS: DES PARTENAIRES POUR L'INTÉGRATION⁽¹⁾

1. BILAN

1.1 Pour le principe de l'intégration

L'intégration: oui! Les deux groupes qui ont discuté de cette question croient à l'intégration des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, mais à la condition que cette entreprise se déroule dans une perspective éducative. En réalité, on doute qu'il en soit ainsi, vu certains écarts flagrants constatés entre théorie et pratique dans ce domaine.

1.2 Contre la pratique actuelle

Telle qu'on la considère vécue dans les écoles, il semble aux participants que **l'intégration respecte peu le rythme des élèves et se réalise sans que les enseignants, les autres enfants et les parents n'y soient réellement préparés**. Dans les ateliers, on parle d'«intégration sauvage», d'une identification non satisfaisante des enfants en difficulté et d'accroissement de tâche pour l'enseignant aux prises avec des classes finalement très hétérogènes. On se montre également sceptique par rapport à l'efficacité de la formule d'allocation qui a remplacé les ratios.

Plusieurs regrettent qu'une fois sorti de l'école l'enfant en difficulté ne trouve pas un encadrement adéquat non plus. Tout compte fait, soutiennent-ils, la société — et même certains parents — l'abandonne.

2. PROPOSITIONS

Peu satisfait de la pratique actuelle en matière d'intégration, on réclame des corrections de divers types. D'une façon générale, on trouve urgent de **doter le système scolaire d'une politique de services** précise, pour tous les enfants en difficulté, quelle que soit la «catégorie» à laquelle on prétend qu'ils appartiennent.

Devraient apparaître nettement dans cette politique: des objectifs, des programmes, des stratégies, des règles d'organisation, les intervenants concernés et leurs responsabilités respectives. Toutes les idées émises en ce sens au cours des discussions se rencontrent autour de trois thèmes: l'humanisation de l'intégration, l'allocation des ressources appropriées et l'implication de la communauté.

2.1 L'humanisation de l'intégration

Est-il vrai que les enfants en difficulté ne sont pas tous «intégrables»? Certains se posent la question. Quoi qu'il en soit, les mérites

(1) Ce thème a été discuté dans deux ateliers tenus en français.

de l'intégration ne soulèvent aucun doute; celle-ci permet à l'ensemble des jeunes de grandir en respectant les «différences» et aux «intégrés» de cheminer à l'intérieur de leur communauté (plutôt que d'en être exclus).

Cette intégration doit cependant respecter le rythme des enfants en difficulté et la capacité des autres, enseignants ou élèves, de s'y adapter. Dans les deux ateliers, pour humaniser davantage le processus de l'intégration, on favorise la «**décategorisation**» («Quand parlerons-nous de tous les enfants comme étant des enfants et des enfants tout simplement?») et l'abolition des «ghettos». Ce qu'il faut? **Individualiser l'enseignement**, de manière à répondre aux différents besoins, non toutefois sans que les ressources humaines et matérielles adéquates ne soient disponibles. L'idée d'horaires plus souples, adaptés aux besoins de certains enfants, est également mentionnée.

2.2 L'allocation des ressources

À la «raison d'Etat» en politique semble de plus en plus correspondre en éducation la «raison économique». Au nom de l'économie, on sabre dans les budgets et on rend ainsi peu viable la réalisation d'intentions pourtant hautement affirmées.

Pour plusieurs, le domaine de l'intégration est «le dernier où l'on devrait couper». Ainsi, si l'on veut accorder une réelle attention aux élèves en difficulté, il est très important d'**abaisser les ratios maître-élèves**. Comme dans beaucoup d'autres ateliers, on est unanime pour dénoncer les ratios actuels, jugés trop élevés. Il faut **soutenir les enseignants par des ressources en personnel et en temps**, de même que **les comités de parents**, pour leur permettre de s'impliquer avec un maximum d'efficacité. Pour venir en aide à l'enseignant, certains proposent, par exemple, qu'il y ait un éducateur spécialisé en classe durant trois périodes sur six.

2.3 L'implication de la communauté

On insiste dans les groupes sur la **participation essentielle de tous les intervenants** au choix des priorités dans l'école, **notamment des parents**, qu'on doit informer, consulter et, au besoin, former, de manière à ce que croisse leur responsabilité. On a tout à gagner, croit-on, à compter avec les forces de la communauté et à laisser libre cours à l'imagination collective pour trouver des formules originales de coopération. On en cite pour preuve, dans un atelier, une expérience tentée dans une école, où l'on a décidé de libérer un enseignant une journée par semaine pour rencontrer les parents.

Pour assurer une plus grande collaboration entre les intervenants, les rôles, les responsabilités et les tâches de chacun ont besoin d'être clarifiés et, au besoin, «enseignés» (ceci est vrai pour les enseignants eux-mêmes). Tous les partenaires doivent se rencontrer plus fréquemment, surtout dans le cas des enfants lourdement handicapés;

pour eux, certains rêvent d'un encadrement prenant la forme d'un petit «village» où se trouveraient divers intervenants.

DROITS ET DEVOIRS DES COMMISSIONS SCOLAIRES ET DES FAMILLES: LOIS ET RÈGLEMENTS⁽¹⁾

1. BILAN

Le pouvoir dont la commission scolaire dispose pour déterminer sa politique face aux enfants en difficulté est considéré comme une orientation à maintenir et, parmi les utilisations d'un tel pouvoir, le fait d'exiger le consentement écrit des parents avant d'inscrire un enfant dans une classe spéciale, comme on le fait à la Commission des écoles catholiques de Montréal, est jugé heureux. L'aménagement de classes spéciales à l'intérieur d'écoles régulières constitue également, semble-t-il, pour l'un des ateliers, une orientation à conserver, car elle favorise la socialisation des enfants en difficulté.

Au chapitre des **problèmes**, le bilan effectué ici est peu élaboré, mais ce qu'il montre recoupe substantiellement ce qui a déjà été dégagé à l'occasion de la discussion d'autres thèmes, soit que les parents sont peu consultés — ou même ne le sont que «pour la forme» —, que le milieu scolaire, notamment les enseignants, est mal préparé à l'intégration des enfants en difficulté et que les ressources spécialisées mises à la disposition des enseignants, surtout de ceux qui accueillent des enfants avec de graves handicaps, sont insuffisantes. Un atelier met également en garde contre une définition trop large de l'expression «élève en difficulté d'adaptation et d'apprentissage» et s'interroge sur la cohérence qui existe entre les articles 480 et 481 de la Loi sur l'instruction publique⁽²⁾.

2. PROPOSITIONS

2.1 Propositions déjà connues

Certaines de ces propositions étant explicitées dans d'autres résumés, il suffira sans doute de les évoquer rapidement. Elles sont à l'effet que les parents (ceux des enfants en difficulté évidemment, mais aussi les autres) soient davantage informés et consultés, voire associés à titre de partenaires, que l'on ne procède pas à l'intégration d'élèves en difficulté avant que les services appropriés ne soient en place, que l'on s'applique à assurer la permanence des services et la stabilité des professionnels ou des autres personnes-ressources, que l'on prenne les moyens pour effectuer un dépistage plus précoce (préférentiellement dès le premier cycle du primaire) des difficultés éprouvées par les élèves, que l'on revoie et précise, à tous les niveaux, les

(1) Ce thème a été discuté dans deux ateliers tenus en français.

(2) Selon l'article 480, «une commission scolaire doit offrir des services éducatifs spéciaux aux enfants incapables, en raison de déficience physique ou mentale, de profiter de l'enseignement donné dans les classes ou cours réguliers», tandis que l'article 481 stipule que «le gouvernement peut, par règlement, déterminer la nature des services éducatifs spéciaux visés dans l'article 480» et, dans un alinéa distinct, qu'«un tel règlement entre en vigueur à la date de sa publication à la Gazette officielle du Québec ou à toute date ultérieure qui y est indiquée».

responsabilités respectives du ministère de l'Éducation et du ministère de la Santé et des Services sociaux, que le réseau des affaires sociales associe davantage le réseau de l'éducation à la mise en oeuvre de la politique de la désinstitutionnalisation . . . et que les ressources soient accrues, et ce aussi bien pour les enfants en difficulté qui sont dans une situation d'intégration que pour les autres.

2.2 Propositions nouvelles et spécifiques

- a) **Chaque commission scolaire** devrait faire connaître **par écrit sa politique** concernant les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Celle-ci sera normalement préparée par un comité comprenant «tous les intervenants».

Selon l'un des deux ateliers qui a discuté du présent thème, cette politique devrait accorder aux parents d'enfants en difficulté le droit de choisir l'école de leur enfant et, selon le second, elle devrait renforcer les droits des élèves aux services.

- b) Un atelier propose que, **à l'intérieur de chaque école**, soit constitué **un comité formé de tous les intervenants** et qui soit chargé de reconnaître les élèves en difficulté, de déterminer les besoins à combler et les ressources à mettre en oeuvre, de fixer des délais pour les études de cas et la mise en place des services, de procéder à une évaluation continue des enfants en difficulté et, au besoin, de modifier l'orientation des services qui leur sont fournis.
- c) Il serait souhaitable, selon un atelier, que le ministère de l'Éducation **se penche de nouveau sur l'ensemble des politiques reliées à l'intégration des enfants en difficulté** afin de voir comment les besoins de ces enfants pourraient être mieux satisfaits. Un sous-groupe du même atelier aimerait, pour sa part, qu'il y ait aussi une réflexion sur le concept même d'intégration, en tenant compte davantage, précise-t-il, des niveaux d'intégration.
- d) **Les budgets** attribués aux commissions scolaires devraient être déterminés en fonction des besoins plutôt qu'au prorata des effectifs comme c'est le cas actuellement. Par ailleurs, selon le même groupe de participants, les budgets affectés aux élèves en difficulté devraient prévoir des services minima et uniformes dans l'ensemble des commissions scolaires, être strictement réservés aux fins indiquées, se montrer plus généreux à l'endroit du secondaire et être décentralisés jusqu'au niveau de la classe.

Le deuxième atelier, qui semble avoir discuté moins précisément de questions budgétaires, propose, en pensant aux relations entre le ministère de l'Éducation et celui de la Santé et des Services sociaux, «que les ressources suivent les mandats» et que la planification conjointe de l'utilisation des ressources des deux ministères s'effectue sur une base pluriannuelle.

- e) Le ministère de l'Éducation et le MSSS devraient agir conjointement «pour **assurer un suivi entre l'école et la famille**» et, en cas d'incapacité du milieu familial d'assumer ses responsabilités, prévoir des mesures palliatives.

Dans certains cas, note-t-on, la concertation devrait également inclure le ministère de la Justice.

- f) Enfin, un atelier, avec une large majorité, propose que l'on favorise **le recours, dans l'école, à toutes les ressources disponibles dans le milieu.**

2.3 Propositions hors thème

Quelques-unes des propositions mises de l'avant n'ont pas, sauf erreur, de lien particulier avec le thème proposé à la discussion, ni même avec les problèmes des enfants en difficulté. Étant donné le fort appui qu'elles ont reçues dans l'un ou l'autre atelier, les voici quand même pour mémoire:

- QUE l'on favorise la participation aux élections scolaires;
- QUE soient institués des conseils de gestion d'école;
- QUE l'on accorde plus de pouvoirs à la commission scolaire concernant l'obligation de la fréquentation scolaire;
- QUE l'on raffine les outils d'évaluation du personnel d'enseignement et que, suite à leur application, la sécurité d'emploi soit davantage reliée à la qualité du travail effectué qu'au nombre d'années de service reconnues.

PRÉVENIR ET CORRIGER LA MÉSADAPTATION⁽¹⁾

1. BILAN

1.1 Les acquis

Jusqu'ici, dans le domaine de la mésadaptation socio-affective en milieu scolaire, on a surtout **mis l'accent sur le dépistage et sur la correction**. On ne s'est **guère occupé de prévention**. D'ailleurs, comme telle, celle-ci n'a donné lieu qu'à peu de recherches. Au dire des participants aux ateliers tenus sur le sujet, c'est dans les maternelles que l'on remarque le plus d'efforts, mais ceux-ci demeurent insuffisants.

En dépit de cette lacune, néanmoins, **des initiatives**, qu'il faut reconnaître et surtout pousser plus à fond, **émergent depuis quelques années**. Le dépistage précoce des cas de mésadaptation (même auprès des élèves de quatre ans), l'intégration des élèves en difficulté dans des classes régulières, le suivi qui leur est assuré par des équipes multidisciplinaires représentent un grand progrès. En particulier si l'on se reporte à l'époque très proche encore où on se contentait de placer les jeunes mésadaptés dans des centres d'accueil ou de les diriger vers des classes spéciales. Même isolées et quelque peu improvisées, affirme-t-on, les initiatives susmentionnées font honneur au système d'éducation québécois. Il est important que l'école poursuive son ouverture à ces jeunes et demeure à l'écoute de la société dans laquelle elle se trouve.

On est conscient toutefois qu'il s'agit là **d'une entreprise difficile**, étant donné les tensions présentes dans la société, où même les êtres «normaux» éprouvent des difficultés d'adaptation aux vicissitudes de la vie courante. Sans compter que l'image du monde scolaire auprès du public s'avère moins reluisante qu'elle l'a déjà été . . .

1.2 Les grands problèmes

Évoqués en assez grand nombre dans les ateliers, les problèmes relatifs à la mésadaptation y sont envisagés à trois niveaux: celui de la société, de l'école et de l'enseignant.

a) Au niveau de la société

Le problème fondamental de la mésadaptation réside dans une **méconnaissance du phénomène lui-même**. On arrive mal, en effet, à en cerner les causes exactes; ce qui explique, dans une bonne proportion, les divergences d'opinions quant aux objectifs et aux méthodes susceptibles d'y remédier.

Le mésadapté, précise-t-on, **est «insécurisant» pour la société**: les carences dont il souffre et qui sont probablement à la racine de son comportement, ses peurs, sa révolte, sa violence interrogent la société même. Le mésadapté lui renvoie, comme un

(1) Ce thème a été discuté dans deux ateliers tenus en français.

miroir, ses propres torts, sa propre violence, ses propres incohérences, partout étalés, dans la rue, au cinéma, à la télévision et dans les livres. C'est pourquoi toute intervention qui néglige la participation de la communauté et qui ne requiert pas celle des parents promet peu de résultats.

b) Au niveau de l'école

Quoi qu'on prétende, l'école ne se montre **pas toujours prête à accueillir les mésadaptés**. Les services qu'elle met à leur disposition présentent de sérieuses lacunes tant sur le plan des ressources humaines qu'organisationnel. C'est vrai, concède-t-on, que les établissements scolaires ne reçoivent pas suffisamment de leurs commissions scolaires (et elles-mêmes pas assez du gouvernement) pour maintenir un taux adéquat de ressources. Mais, à l'intérieur de l'école, on note une tendance prononcée à l'uniformisation, alors que la correction de la mésadaptation oblige à la prise en compte des différences individuelles.

Dans les deux ateliers, on reproche aux administrateurs scolaires leur manque de formation. D'où l'«improvisation» de maintes mesures visant à contrer la mésadaptation. Les directeurs d'écoles, en outre, sont soupçonnés de rigidité. Certains leur attribuent une grande responsabilité par rapport à la situation qu'on déplore: «Ils songent plus à libérer les classes» des cas indésirables, pense-t-on, qu'à offrir aux élèves en difficulté des services pertinents.

De plus, l'école se révèle elle-même un facteur d'inadaptation sociale, fait-on remarquer dans un groupe, par la façon dont elle établit les normes d'affectation et d'évaluation de son personnel.

c) Au niveau de l'enseignant

Le problème majeur auquel se trouve confronté l'enseignant est l'**isolement**. On le considère plus souvent qu'autrement démuné en présence des mésadaptés. Débordé à cause du ratio maître-élèves, mal préparé professionnellement, il ne peut compter non plus sur un soutien convenable: le personnel d'appoint fait défaut, le dépistage n'est que partiellement efficace et les parents trop passifs.

On s'explique cependant cette attitude des parents par le fait qu'ils sont eux-mêmes dépassés et trouvent par surcroît le contact avec l'école difficile. En réalité, estime-t-on, ils auraient, eux aussi, besoin d'aide.

2. PROPOSITIONS

Un mot d'ordre pour les années à venir se dégage avec force de toutes les discussions: **axer les énergies sur la prévention**. On propose à cette fin diverses mesures qui réclament tantôt un changement dans les attitudes, tantôt un engagement plus profond et concerté des intervenants, tantôt encore une disponibilité rationalisée des ressources, celles-ci étant par ailleurs accrues.

2.1 La prévention: une priorité

Tous les enfants sans exception sont sujets à des difficultés d'adaptation. C'est donc auprès de tous qu'il importe de déployer dès le départ un train de mesures préventives. L'instauration de maternelles temps plein pourrait, croit-on, constituer une telle mesure.

Les interventions doivent découler d'un **plan structuré** et non être laissées à l'improvisation, comme ce semble le cas actuellement. Il faut que chacun, administrateur, enseignant ou parent, s'efforce d'investir plus de temps et de sa personne au service des jeunes qui éprouvent des difficultés d'adaptation. Pour cela, un dépistage précoce est nécessaire pour repérer tous les cas, ce qui exige de «solides compétences» au sein des équipes responsables dans les écoles. La recherche doit être développée dans ce domaine et aboutir entre autres à plus de raffinement dans l'analyse de la mésadaptation.

Quelles que soient les mesures mises de l'avant, laisse-t-on clairement entendre, l'intégration des élèves mésadaptés doit rester le but ultime.

2.2 Changement dans les attitudes

a) Par rapport à l'école

Il est urgent que l'école projette d'elle-même **une image positive** dans le public et soit considérée comme un milieu de vie. Cela lui demandera, entre autres, d'être plus créative, et moins encasernée dans la rigidité de ses encadrements administratifs.

Il faut donc ramener la confiance des adultes envers l'école, si l'on veut que les enfants éprouvent eux-mêmes des sentiments positifs vis-à-vis d'elle. À plus forte raison les jeunes caractérisés par des difficultés d'adaptation; l'école doit leur proposer un projet qui saura les motiver.

Aussi compte-t-on sur les médias pour développer **un climat social favorisant l'éclosion de valeurs plus «saines» et d'attitudes plus constructives à l'endroit du milieu scolaire**; au lieu d'attiser la méfiance à l'égard de l'école et des jeunes en général. La mésadaptation, affirme-t-on, se nourrit de l'intolérance. Augmentons la tolérance, et du même coup nous verrons diminuer la mésadaptation. Ainsi, un manque de tolérance vis-à-vis des minorités ethniques à l'école risque-t-elle d'en transformer les membres en mésadaptés. C'est pourquoi, à ce chapitre comme à tous les autres, l'école doit donner l'exemple de la souplesse, prémisses de l'adaptabilité.

b) Par rapport à l'enfant

Souplesse ne signifie pas démission. La flexibilité dont on s'attend de la part de l'école n'interdit en rien l'imposition d'**exigences claires aux enfants**. Au contraire. Qu'ils sachent donc ce qu'on attend d'eux. Afin d'introduire dans le système scolaire un souci de rigueur plus marqué, on préconise même l'abolition de la promotion automatique, non toutefois sans assurer aux élèves qui ne maîtrisent pas les acquis de base des formules appropriées de

récupération. Même plus serrée, l'évaluation des apprentissages doit toutefois demeurer de type formatif, non sommatif. Car le contraire de la rigidité reprochée à l'école c'est, somme toute, **l'individualisation de l'enseignement**; suivant le rythme, mais aussi selon les goûts et le vécu de chacun. On insiste sur ce point: les dimensions affectives et sociales doivent être considérées autant que le seul rendement sur le plan cognitif. C'est dans sa totalité que l'élève demande à être saisi par ceux qui oeuvrent dans l'école.

L'enfant qui connaît des difficultés d'adaptation, plus que les autres, a besoin d'une **estime de soi renforcée**. Avec ce type d'élève, il importe de **démystifier l'échec**, de **dédramatiser la situation**; de ne rien lui demander aussi de trop élevé sinon une volonté de prise en charge personnelle. En un mot, il faut l'«aimer», tout en l'engageant dans son propre cheminement de récupération.

Mais aimer le **mésadapté** ne suffit pas. Tabler sur la qualité de la relation pour améliorer le climat en classe nécessite une formation plus poussée des enseignants, notamment en relation d'aide. Et plus de temps de leur part à consacrer aux élèves. À cette fin, on propose, dans un groupe, de trouver des modes de comptabilisation de ce temps à l'intérieur de la tâche des enseignants.

2.3 Engagement des partenaires

Les enseignants ont besoin du support **des parents**. L'école doit se montrer plus disponible à leur endroit et solliciter leur participation à titre de «**coéducateurs**». Les enseignants doivent pouvoir compter sur eux pour mieux connaître les élèves en difficulté; en retour, on veut que les enseignants soient prêts (dans les deux sens du terme: compétence et disponibilité) à un certain type d'intervention sociale auprès des parents qui, souvent, se culpabilisent de la **mésadaptation** de leur enfant. Il faut les amener à réagir autrement et transformer leurs appréhensions en énergie stimulante pour l'élève, ne serait-ce qu'en le disposant mieux à accepter l'école par une attitude positive à son égard.

En favorisant des contacts plus ouverts avec les familles, on devient plus efficace auprès de l'élève en difficulté, pour qui les liens avec les parents s'avèrent beaucoup plus importants qu'il ne le laisse croire; en contrepartie, l'école peut rendre compte ainsi plus substantiellement aux parents des apprentissages «académiques», sociaux et personnels de leur enfant.

Aux autres niveaux, on prône la **concertation**. Au niveau de la classe, on verrait d'un bon oeil l'intervention de psycho-éducateurs travaillant en parallèle avec l'enseignant. Au plan national, étant donné que leurs objectifs ne font qu'un, on veut que les ministères de l'Éducation et de la Santé et des Services sociaux assument ensemble le leadership et la coordination des interventions en matière de **mésadaptation**. En s'attaquant notamment à la source du mal et en apprenant aux parents de même qu'aux adultes en général à le prévenir.

2.4 Disponibilité et rationalisation des ressources

La prévention et la correction de la mésadaptation représentent des priorités sociales qui engagent tout spécialement l'école. À ce titre, le ministère de l'Éducation se doit de fournir à celle-ci les ressources indispensables à sa mission en ce domaine. L'école doit être mieux en mesure d'aider les enseignants et le personnel spécialisé à intervenir efficacement auprès des élèves mésadaptés.

Dans les deux ateliers, il n'est pas tant question d'accroissement de ressources que d'un **effort de dynamisation et d'harmonisation des ressources actuelles**. Une meilleure répartition de celles-ci entre les ministères de l'Éducation et de la Santé et des Services sociaux comblerait déjà bien des lacunes; de même que la prise en compte, dans les budgets alloués aux commissions scolaires, de l'éloignement et des autres disparités qui engendrent des coûts supérieurs en fait de services. Aussi, dans les commissions scolaires, qu'on cesse les compressions dans les services personnels aux élèves: une fois qu'on a déterminé les ressources per capita, recommande-t-on, qu'on ne les «transfère» plus d'un poste à l'autre. Enfin, que l'on maintienne les projets reliés à la prévention, comme les maternelles à temps plein et Passe-Partout.

UNE FORMATION ADÉQUATE POUR LES PERSONNELS EN ADAPTATION SCOLAIRE⁽¹⁾

I. BILAN

L'intégration des élèves en difficulté, on y est, bien sûr, favorable, mais, précise-t-on, «pas à n'importe quel prix». Aussi, pour le moment, on ne doit pas mettre de côté les classes et les écoles spéciales et, de fait, il serait sans doute plus valable de placer dans de telles classes les élèves ayant les difficultés les plus graves, car, ajoute-t-on, le fait de se trouver dans un groupe, en l'occurrence celui des élèves «réguliers», ne signifie pas qu'on y appartient vraiment.

On se réjouit du fait que, dans certaines écoles, les orthopédagogues travaillent en collaboration avec les enseignants. D'une manière générale cependant, on regrette plutôt l'absence d'aide technique et de soutien pédagogique aux enseignants ainsi que le manque de moyens pour évaluer les enfants en difficulté. Comme l'activité des enseignants se déroule également dans un milieu où il n'y a ni «modèle d'intervention», ni «type de supervision», autant dire, comme on n'hésite d'ailleurs aucunement à le faire, qu'on demande aux enseignants «de faire des miracles» à partir des miettes qu'on leur consent pour se déculpabiliser.

Comme autres problèmes généraux, on signale encore le peu de prévention qui est effectué, la persistance d'une intégration «sauvage», la qualité réduite de la formation dans les classes d'accueil qui comprennent des élèves de langue étrangère, la crainte de certains enseignants de voir des spécialistes pénétrer dans leur classe et le peu de travail que l'on réussit à accomplir avec les parents d'enfants en difficulté. Sur ce dernier point, on précise que, chaque année, les parents sont souvent obligés de réexpliquer aux enseignants et aux professionnels non enseignants les problèmes de leur enfant, la situation étant encore aggravée lorsque, entretemps, l'enfant est passé d'une commission scolaire à une autre.

Concernant la formation comme telle, on affirme qu'elle n'est pas adéquate; en réalité, dit-on, ni les enseignants, ni les directeurs d'écoles n'ont reçu de formation particulière pour travailler avec des élèves en difficulté. Dans un atelier, on précise que cette formation est surtout lacunaire dans le domaine de la psychologie de l'enfant et qu'on ne connaît pas assez les programmes d'études pour pouvoir les adapter aux élèves en difficulté qui suivent les activités d'une classe régulière. On note également que les stages effectués dans le cadre de la formation initiale ont été insuffisants et on attire l'attention sur la formation spéciale qui devrait être donnée aux enseignants qui enseignent à des enfants appartenant à une minorité linguistique.

(1) Ce thème a été discuté dans deux ateliers, tous deux tenus en français. Malgré l'énoncé du thème, précisons que, dans les comptes rendus, il n'est à aucun moment question explicitement de la formation de personnes autres que des enseignants et des directeurs d'écoles.

2. PROPOSITIONS.

De fait, les propositions retenues dans les ateliers portent autant, sinon davantage, sur les conditions générales ou préalables qui devraient être assurées pour une réussite de l'intégration en tant que telle que sur la formation des personnels qui y oeuvrent. Cette section se divise donc en deux: la première partie résume les nombreuses conditions que les participants de ces ateliers ont jugé opportun de formuler en relation avec l'intégration et la seconde réunit les propositions qui visent à assurer ou à améliorer la formation des divers personnels, et notamment des enseignants.

2.1 Conditions générales ou préalables

Pour faire face aux problèmes identifiés, l'un des ateliers accorde autant d'importance à une **meilleure utilisation des ressources humaines disponibles** (dont «les enseignants expérimentés») qu'au perfectionnement et le second n'hésite pas à affirmer qu'il préfère de beaucoup une telle voie. Ce dernier atelier propose également que, pour toute aide spécifique, on fasse une large utilisation des organismes du milieu et des ressources du quartier.

Dans l'un ou l'autre atelier, on suggère de faire appel à diverses autres catégories de personnes. Parmi celles-ci, il y a d'abord **les parents**, que l'on devrait, affirme-t-on, reconnaître comme étant des personnes-ressources valables, mais on pense aussi à **des consultants**, susceptibles de guider les enseignants dans leurs interventions en classe, et à **des récréologues**, qui pourraient contribuer à une meilleure exploitation des possibilités des élèves et faire en sorte «que le milieu scolaire soit plus agréable».

Toujours au chapitre des ressources requises, principal clou que les participants de ces deux ateliers ont décidé d'enfoncer, comme on le voit, il y a aussi **l'université**. On voudrait qu'elle se rapproche du milieu, qu'elle étudie davantage la réalité, qu'elle s'appuie sur les ressources des différentes associations, qu'elle se tourne vers la recherche appliquée et qu'elle procède à des expérimentations dans les écoles.

Les **autres conditions posées** sont moins développées; elles consistent à souhaiter des liens plus étroits entre le ministère de l'Éducation et celui de la Santé et des Services sociaux, à demander une révision des ratios, à recommander une plus grande communication et concertation entre tous les agents concernés par l'intégration, à proposer la création dans chaque école d'un comité regroupant les enseignants intéressés par l'intégration d'enfants en difficulté dans leur classe, à suggérer le parrainage des élèves en difficulté avec d'autres élèves et, à un niveau beaucoup plus général, à inviter le ministère de l'Éducation à être à la fois prudent et courageux dans le choix des coupures qu'il impose, le milieu à ne pas confondre récupération et rééducation et tout le monde à «promouvoir l'école de l'individu au lieu de l'école de la compétition et de la performance».

2.2 La formation

a) La formation initiale

La composante de cette formation sur laquelle on insiste le plus, ce sont **les stages**: on doit, dit-on, ouvrir davantage les écoles aux stagiaires et assurer aux stages eux-mêmes plus de soutien et une meilleure supervision.

Par ailleurs, un atelier avance une proposition concernant l'orientation à donner à la formation initiale dans son ensemble. Selon lui, les deux premières années devraient être axées sur des connaissances générales et la troisième sur un domaine précis de spécialisation. Le même atelier souhaite également une formation plus satisfaisante dans le domaine des programmes portant sur «les matières de base».

b) Le perfectionnement

Tel que déjà signalé, **aucun des deux ateliers n'accorde beaucoup d'importance aux activités habituelles de perfectionnement**. L'un d'eux exprime même ouvertement ses réticences: «Ce n'est pas le perfectionnement, affirme-t-il, entre autres, qui va régler les problèmes». Il n'envisage le recours à de telles activités que «s'il y a lieu» et après qu'un mécanisme précis aura d'abord identifié et évalué l'ensemble des besoins. Quant au second, il envisage le perfectionnement comme l'un des éléments de ce qu'il appelle «la mise à jour continue»; dans ce cadre, il prévoit qu'un certain temps pourrait, éventuellement, être réservé au perfectionnement.

c) Autres voies de formation

Plutôt que de mettre sur pied des activités de perfectionnement, voire comme voies alternatives à de telles activités, on propose:

- d'allouer à l'enseignant, à l'intérieur de sa tâche globale, du temps pour le ressourcement et la planification;
- de prévoir des moments d'échanges à partir d'expériences vécues, et ce aussi bien entre enseignants qu'avec d'autres intervenants;
- de créer un centre informatisé contenant toute la documentation disponible: études, documents audio-visuels, etc.

LES JEUNES DOUÉS OU TALENTUEUX DANS LES ÉCOLES⁽¹⁾

1. BILAN

1.1 De qui s'agit-il?

Aucun atelier ne propose une description, même générale, de ce en quoi consiste la douance ou de ce qui caractérise un élève doué. Toutefois, un atelier anglophone donne, indirectement, une idée de la **complexité de ce phénomène** en suggérant l'existence de divers «types» de douance et en insistant, en corollaire, sur la nécessité de distinguer au moins trois types de services, orientés respectivement vers les élèves **rapides, brillants ou surdoués**⁽²⁾. On souligne par ailleurs, et ce aussi bien en français qu'en anglais, l'importance d'une définition qui ne soit pas centrée seulement sur les habiletés cognitives ou scolaires; une vision aussi restreinte de la douance, souligne-t-on, risquerait de faire oublier ces «doués non performants» qui ont d'autres habiletés ou qui excellent plutôt dans d'autres domaines.

1.2 Une double dimension

Des divers comptes rendus, il ressort clairement que la question des élèves doués se présente sous deux aspects ou dimensions, l'une individuelle, l'autre sociale.

- a) Cette question a une dimension **individuelle** en ce sens qu'elle affecte directement, et possiblement en profondeur, un certain nombre de jeunes. En effet, dit-on, les enfants doués sont aussi «des enfants à risques et en danger d'inadaptation». Effectivement, on constate, poursuit le même atelier (qui, sur ce point, représente de nombreux autres participants moins précis), que les élèves doués ont tendance à s'isoler des autres et à demeurer dans l'ombre de peur d'être catégorisés comme «bolés». Le fait que l'on ne tienne pas compte de leurs capacités d'une manière positive les amène à se considérer comme rejetés. Ainsi, de fil en aiguille, ces élèves se retrouvent-ils dans une situation concrète d'inadaptation à l'intérieur de l'école et de la société.

Certes, dans certains milieux, ces élèves reçoivent un appui et une stimulation qui favorisent leur développement. Certains parents s'occupent même d'eux activement et leur font vivre des expériences d'apprentissage à leur mesure. Cependant, ce n'est

(1) Ce thème a été discuté dans quatre ateliers, deux en français et deux en anglais.

(2) Ce choix de termes est de nous. En anglais, à un premier niveau, on parle d'«enrichment», sans cependant nommer la catégorie d'élèves à laquelle on destine des services ou des contenus qui auraient cette caractéristique. Par ailleurs, pour les autres élèves auxquels on se réfère, on emploie les termes «talented» et «gifted», tantôt comme synonymes et tantôt en attribuant apparemment une valeur différente à chacun, mais sans que l'on sache jamais quelle est précisément cette valeur.

Dans la suite du résumé, pour ne pas alourdir indûment le texte, nous utilisons le terme «doué» dans son acception la plus large, incluant donc les élèves «rapides», «brillants» et «surdoués».

pas toujours le cas. Il arrive aussi que les efforts accomplis par les familles et le milieu immédiat, si réels soient-ils, restent insuffisants ou s'avèrent inadéquats.

- b) Cette question a donc, on le voit, une dimension autre et plus large, une dimension **sociale**; elle intéresse l'ensemble de la société et, notamment, le système scolaire. En effet, affirme un atelier, tous les enfants ont un droit égal à des services d'enseignement de qualité et, confirme un autre, il convient de respecter les droits de chaque enfant par un enseignement approprié fourni à chacun. Et un troisième atelier de commenter qu'il y a même quelque injustice à traiter tous les élèves de la même manière alors que, de toute évidence, ils n'ont pas tous les mêmes capacités.

Cette dimension sociale de la question des élèves doués est de plus en plus nettement perçue. Ces dernières années, note-t-on, il y a eu une prise de conscience de son importance dans l'ensemble du milieu enseignant et, quoiqu'à un degré moindre, dans le public en général. On rappelle aussi qu'un premier colloque sur la douance a été organisé au Québec il y a deux ans.

De même, l'éclosion, ici et là, d'écoles à vocation particulière, qui mettent l'accent tantôt sur la musique ou sur les arts, tantôt sur les sports, ou qui préparent au baccalauréat international, constituent autant de tentatives, de la part du système scolaire, pour affronter la question des élèves doués. Il s'agit, poursuit-on, d'expériences fort utiles, mais qui demeurent trop exclusivement limitées à certains milieux sociaux. Plus modestement, il existe aussi, à l'intérieur du système scolaire public, des programmes «enrichis», des cours «accélérés» et, de plus en plus, surtout au primaire, des «projets» et des «expérimentations» («fragiles et sans garantie de continuité», précise-t-on). On regrette toutefois, dans l'un ou l'autre atelier, qu'il n'y ait guère de communication sur ce qui est en cours entre commissions scolaires et que la plupart des nouvelles initiatives ne soient pas fondées sur une analyse préalable sérieuse des besoins des élèves et on craint que cette «précipitation» n'aboutisse à une certaine forme de «fausse représentation».

1.3 Un chantier à peine ouvert

«On ne peut faire moins que ce qu'on fait présentement», affirme un atelier. La description que les divers comptes rendus font de la situation actuelle tend effectivement à confirmer ce diagnostic. Toutefois, dans le même atelier, un groupe restreint exprime un certain désaccord: à son avis, les cheminements actuels en formation de base sont conçus de telle manière qu'ils favorisent déjà les élèves doués aux dépens des autres. Quoi qu'il en soit, à peu près tous semblent d'accord sur les appréciations suivantes: très peu de fonds sont affectés spécifiquement aux élèves doués (la priorité, fait-on remarquer, étant accordée aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage); les enseignants et les administrateurs scolaires ne sont pas habilités à travailler avec ces élèves; les spécialistes manquent pour aider aussi

bien les enseignants que les élèves; il n'existe qu'un petit nombre de programmes qui soient adaptés et, enfin, les ressources didactiques pertinentes sont encore très peu nombreuses ou, lorsqu'elles existent, comme c'est le cas en maints endroits pour les bibliothèques, on ne pense pas à les utiliser de façon particulière pour les élèves doués.

2. PROPOSITIONS

Dans les quatre ateliers qui ont discuté de ce thème, l'idée que le système scolaire devrait s'occuper davantage et spécifiquement des élèves doués ne soulève aucune objection. Les discussions portent donc essentiellement sur divers aspects relatifs à la mise en œuvre de cette idée: énoncé de politique, stratégie d'intervention, contenus, ressources et autres exigences ou conditions. Voyons ce qui en est sur chacun de ces points.

2.1 Un énoncé de politique

Les quatre ateliers s'accordent pour réclamer, comme «un préalable nécessaire», une reconnaissance légale. Celle-ci existe déjà en Ontario, précise-t-on. De plus, les deux ateliers francophones insistent pour que chaque commission scolaire soit incitée à produire, d'ici peu de temps, un énoncé de politique sur les élèves doués. En définissant les termes, suggère-t-on par ailleurs, on sera particulièrement attentif au fait qu'il existe diverses catégories d'élèves doués et que l'on doit se préoccuper de toutes.

2.2 Une stratégie d'intervention

L'une des premières questions soulevées sur ce point est: **faut-il agir rapidement?** Les avis sont partagés. Ainsi, un atelier plaide pour la prudence, en argumentant que ce serait une erreur de se lancer dans des projets qui ne reposent pas d'abord sur un soutien social et scolaire approprié. Un autre affirme, sans plus de précision, que l'on pourrait faire des économies substantielles en accélérant le processus. Enfin, un troisième, quoique sur division, fait valoir qu'il faut démarrer immédiatement, avec les ressources déjà disponibles, sans attendre quelque subvention que ce soit de la part du gouvernement.

Une deuxième question jugée importante est: **que faut-il comme structures?** Tous pensent, semble-t-il, qu'il en faut, bien que légères. Pour les deux ateliers francophones, une infrastructure nationale s'impose si l'on veut assurer la stabilité et la continuité de l'action entreprise. Les deux ateliers anglophones, pour leur part, ne parlent que des commissions scolaires et, surtout, des écoles, lesquelles devraient toutes, affirme-t-on, recevoir le mandat de repérer les élèves doués et de faire le nécessaire pour répondre à leurs besoins.

Les élèves doués seront-ils dans la même classe que les autres élèves? Tous parlent de programmes spéciaux, ce qui pourrait laisser croire que ces élèves seront, au moins à certains moments, séparés des autres. De fait, deux ateliers seulement s'expriment clairement sur le sujet et ils ne confirment pas entièrement cette orienta-

tion; en effet, au primaire, on croit que les élèves doués devraient, tout au moins en principe, être intégrés dans les classes régulières.

On mentionne, **en outre**, dans l'un ou l'autre atelier, les éléments stratégiques suivants:

- l'existence de programmes spéciaux pertinents devrait rendre caduque l'habitude de faire sauter certaines années à des élèves doués;
- des crédits seront inscrits au bulletin pour tout apprentissage réussi dans le cadre d'un programme particulier;
- on doit, de diverses manières, encourager les expérimentations;
- la recherche s'impose sur plusieurs points, par exemple sur les modalités de regroupement les plus opportunes pour les élèves doués ou sur le respect des rythmes d'apprentissage; il existe aussi, précise-t-on, un grand besoin de connaître ce qui se fait ailleurs.

2.3 Des contenus

La solution, précise un atelier, ce n'est pas, comme d'aucuns pourraient le croire, des contenus «enrichis», des cours «accélérés» ou des travaux «supplémentaires»; ce sont **des contenus pensés et organisés spécifiquement pour les élèves doués**. Comme il existe diverses catégories de tels élèves, c'est même à une certaine gamme de programmes, et encore! pas seulement dans les matières «académiques», qu'il faut songer, précise-t-on. Ces contenus seront également élaborés de manière à permettre un enseignement largement individualisé.

Deux ateliers formulent l'hypothèse que les «cheminements particuliers» dont on parle ces années-ci pour les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage pourraient peut-être être de quelque utilité.

2.4 Des ressources

Il faut des ressources humaines, financières et didactiques. On espère que les commissions scolaires, sous la pression du milieu, commenceront très prochainement à affecter **des fonds** au développement de divers projets pour les élèves doués. Toutefois, selon au moins un atelier, on évitera de justifier l'inaction par le manque de fonds; au besoin, on commencera en faisant appel à des parents volontaires comme assistants. Un autre atelier suggère plutôt d'éliminer les subventions aux écoles privées et d'utiliser l'argent ainsi libéré pour mettre en oeuvre des programmes à l'intention des enfants doués dans le secteur public.

Dans le domaine **des ressources humaines**, le leitmotiv est: il faut en préparer. Les enseignants aussi bien que les administrateurs, constate-t-on, ont besoin de formation; celle-ci les outillera tant pour identifier les élèves doués que pour travailler avec eux de façon appropriée. Il existe également un besoin d'autres catégories de per-

sonnel, à former eux aussi: conseillers, spécialistes des programmes, coordonnateurs dans une commission scolaire ou une école, moniteurs spécialisés ou «mentors», etc.

Quant aux **ressources didactiques**, il importe d'autant plus d'en créer que les programmes pour élèves doués feront normalement une large place à l'individualisation de l'enseignement. Divers instruments sont également requis pour aider les administrateurs et les enseignants à identifier (à l'âge le plus bas possible) les élèves doués et à évaluer leurs progrès. Un atelier précise qu'il ne faudra pas hésiter à utiliser aussi les ressources déjà disponibles dans l'entreprise.

2.5 Autres exigences ou conditions

- a) Un atelier recommande que la Fédération des commissions scolaires mette sur pied un comité responsable du développement et de la diffusion des instruments et des moyens disponibles pour les élèves doués.
- b) Une large majorité des participants insistent pour que l'on sensibilise davantage le milieu scolaire et le public en général sur l'importance du phénomène de la douance. Une action s'impose également, précise-t-on, pour modifier certaines attitudes.
- c) Ce n'est que par une large concertation entre tous les agents du système scolaire que pourra progresser, à l'intérieur de ce système, une prise en charge appropriée des élèves doués.
- d) Enfin, on voudrait qu'il soit permis d'admettre dans un cycle scolaire un élève qui n'a pas encore atteint l'âge habituel d'admission et, à la fin du secondaire, qu'il soit possible de lui remettre un diplôme à un âge plus jeune que maintenant.

QUEL TYPE DE FINANCEMENT POUR DE MEILLEURS SERVICES?(1)

1. BILAN

L'un des **deux ateliers** qui a discuté du présent thème se dit seulement «assez favorable» à la politique d'intégration des élèves en difficulté, certains des participants la trouvant toutefois «vraiment nécessaire». De tous les ateliers qui ont abordé un aspect ou l'autre de l'adaptation scolaire au cours des États généraux, celui-ci est le seul à avoir fait part d'une telle réticence, si discrète soit-elle. Pour sa part, le second atelier, dans une veine similaire de discrétion, ne dit rien du principe, mais «suggère» le maintien des budgets actuels «en tenant compte du fait qu'une diminution de services pour les enfants en difficulté pourrait entraîner dans le futur des coûts beaucoup plus considérables à assumer par l'ensemble de la société». En outre, cet atelier juge nécessaire d'attirer l'attention sur l'importance de mettre en oeuvre une politique d'intégration à partir de ce que l'on a décidé de privilégier, et non, par exemple, pour résoudre l'un ou l'autre problème de surplus à l'intérieur du personnel de la commission scolaire.

Cependant, ces deux ateliers se rejoignent — et, du même coup, se retrouvent sur la même longueur d'ondes que tous les autres — lorsqu'il est question de «problèmes d'application». Quelques-uns de ces **problèmes généraux** sont déjà bien connus du lecteur qui a lu les résumés précédents: définition confuse de ce en quoi consiste l'intégration des élèves en difficulté, manque de temps pour le perfectionnement, circuits d'information mal alimentés ou inefficaces et coordination peu satisfaisante entre les divers intervenants. D'autres **problèmes** sont **plus spécifiques au thème du financement de l'adaptation scolaire** ou, compte tenu de ce thème, sont envisagés ici sous un angle différent. Ces problèmes — ou situations — sont les suivants:

- a) L'incertitude plane sur les budgets effectivement alloués pour les services en adaptation scolaire. Il en résulte, entre autres, une difficulté d'accès aux ressources, personne ne sachant très bien ce qui est disponible et à quelles conditions.
- b) La désinstitutionnalisation en cours à l'intérieur du réseau des affaires sociales pose au réseau scolaire divers problèmes, dont notamment:
 - un problème **de mission**, en ce sens que toutes les commissions scolaires ne sont pas prêtes à assumer un rôle de service social et qu'il n'est pas sûr, tout au moins selon l'un des ateliers, qu'elles devraient aspirer à jouer un tel rôle;
 - un problème **d'organisation**;
 - un problème **de financement**, de nouveaux élèves passant du réseau des affaires sociales à celui de l'éducation sans que les

(1) Ce thème a été discuté dans deux ateliers tenus en français.

ressources financières prévues pour ces personnes suivent le même processus.

- c) Certaines difficultés sont inhérentes aux conventions collectives. On suggère **que** le rôle de chacun (administrateurs, enseignants, parents ou autres) serait sans doute à repenser dans une perspective nouvelle.
- d) L'identification des enfants en difficulté, jugée nécessaire dans les deux ateliers, pose cependant certains «problèmes» (non précisés). On se demande si la cause en est le manque de personnel ou la pertinence des catégories utilisées.
- e) Les services fournis ne sont pas de même niveau dans toutes les commissions scolaires. On prend toutefois pour acquis **que** «les élèves en région éloignée vont toujours vivre des carences de services».

2. PROPOSITIONS

2.1 Le financement comme tel

Dans un atelier, un groupe assez important exprime l'opinion que le problème n'en est pas tellement un de financement comme tel que de répartition et d'utilisation concrète des sommes disponibles. Toutefois, les deux ateliers, avec un large consensus, jugent opportune **une révision du présent mode de financement**. Selon l'un d'eux, un élément «évident» de solution consisterait à «s'articuler à partir des règles du régime pédagogique». L'autre pense plutôt à une formule «du type un enfant: un service», cette formule remplaçant les paramètres actuels, établis dans une large mesure par référence à une base historique. Les deux ateliers seraient d'accord pour un budget triennal, avec réajustement afin de tenir compte de certaines situations.

2.2 L'identification des ressources

L'unanimité est, en quelque sorte, spontanée lorsqu'il s'agit de demander **des politiques plus précises** ainsi que **des ressources plus clairement identifiées et connues de tous**. Ces propositions supposent, précise-t-on, des **budgets non transférables** et exigent qu'un **effort réel** soit fait **pour informer** en même temps tous les agents concernés, sans oublier ceux qui se trouvent dans des écoles, sur ce qui est disponible et s'assurer que tous possèdent sur le sujet une compréhension commune.

2.3 La gestion

D'un côté, des valeurs humaines à préserver et un élève qui doit demeurer au centre des préoccupations et, de l'autre, une nécessaire rentabilité et des normes ou règles à respecter. Tels sont les dilemmes que les comptes rendus de ces ateliers mettent en relief quand il s'agit de la question des ressources, financières ou humaines. Comment trancher? La réponse donnée ici tient en un mot: **souplesse**. Par ailleurs, comme mesure plus concrète, un atelier propose de con-

fier à des conseils de gestion établis dans chaque école les subventions destinées à l'adaptation scolaire.

Un atelier aborde brièvement la question du rôle du ministère de l'Éducation. Sur ce point, comme sur l'ensemble des aspects reliés au financement, il voit ce rôle comme en étant essentiellement un de «supervision».

2.4 Les ressources humaines

On souhaite à la fois une **meilleure organisation** du travail et **davantage de coordination** entre les divers services et personnes. En outre, un groupe restreint de participants voudrait, afin de maintenir la qualité des services, que l'on fasse appel à des bénévoles.

2.5 Autres propositions

Dans ces ateliers comme dans la plupart des autres, on relève quelques propositions moins directement reliées au thème en discussion. Dans le cas présent, il y en a trois, provenant de l'un ou l'autre groupe:

- on devrait s'occuper davantage de prévention;
- il serait préférable que la promotion des élèves se fasse selon leur rythme d'apprentissage plutôt que selon leur âge;
- la création d'écoles alternatives serait souhaitable, afin de mieux utiliser les capacités des parents et assurer ainsi un meilleur fonctionnement de l'école.

L'ÉDUCATION DES ADULTES

PRÉSENTATION

L'éducation des adultes a été l'objet de discussions en ateliers a partir de **huit thèmes**, dont un seul (Le droit des adultes à l'éducation: une réalité?) a donné lieu à des ateliers distincts en français et en anglais. Au total, cette composante de la réalité scolaire a été discutée dans 14 ateliers (13 en français et 1 en anglais).

Deux thèmes, en fait, conduisent à dresser un portrait de la situation et à mettre sur table des propositions portant sur l'ensemble: **Le droit des adultes à l'éducation: une réalité?** et **Les responsabilités de l'adulte dans sa formation**. Deux autres thèmes invitent à circonscrire le champ de responsabilité et d'activité de l'éducation des adultes: **Devrait-il y avoir des services minima pour les adultes?** et **La formation professionnelle des adultes doit-elle être axée sur les besoins du marché du travail?** Enfin, les quatre derniers thèmes, dans leur énoncé, sont axés sur des questions d'organisation et sur le financement: **L'intégration des jeunes et des adultes est-elle possible et souhaitable?**, **Pour un service d'éducation des adultes dans chaque commission scolaire?**, **Doit-il y avoir un maître d'oeuvre en éducation des adultes?** et **Le financement de l'éducation des adultes**.

LE DROIT DES ADULTES À L'ÉDUCATION: UNE RÉALITÉ?⁽¹⁾

1. BILAN

1.1 Surtout des problèmes!

D'entrée de jeu, le premier atelier qui a discuté de ce thème constate que, faisant tel que demandé le «bilan critique des orientations de la réforme des années soixante», il se trouve en face de plus de problèmes à signaler que d'orientations à conserver. De fait, les problèmes soulevés, dans cet atelier tout comme dans les deux autres qui ont travaillé à partir du même thème, couvrent un champ très vaste et touchent l'éducation des adultes au cœur.

Le premier de ces problèmes concerne l'**accessibilité** de cette éducation. Elle serait encore fort incomplète. Deux ateliers en donnent comme preuve les longues listes d'attente qui existent dans le cas de plusieurs cours et l'absence pure et simple de certains de ces cours en maints endroits et, tout particulièrement dans les zones à plus faible densité de population. De plus, l'un ou l'autre atelier fait état d'une accessibilité limitée, voire très réduite, pour certaines catégories d'adultes: les analphabètes, fonctionnels ou non, les personnes qui souffrent de difficultés légères d'apprentissage, les femmes qui ont des responsabilités familiales, les accidentés, les anglophones de certains quartiers urbains ou régions rurales et les membres de nombreux groupes ou associations de caractère culturel. On souligne également, comme un frein à l'accessibilité pour beaucoup d'adultes de toutes catégories, le fait que peu de personnes sont en mesure, où que ce soit, de fournir une information complète sur les programmes existants et sur les procédures à suivre pour pouvoir s'y inscrire.

Un deuxième problème, que les trois ateliers relèvent pour ainsi dire à l'unisson, a trait au **statut et aux conditions de travail des éducateurs d'adultes**. La plupart d'entre eux sont engagés à taux horaires et ne reçoivent aucune rémunération lorsqu'ils sont en congé, celui-ci fut-il forcé. Aussi, dans leur grande majorité, ces éducateurs ont reçu une formation peu spécifique et ne participent que rarement à des activités de perfectionnement reliées à leur pratique professionnelle. Les éducateurs ayant un statut permanent étant peu nombreux, il n'existe pas, par ailleurs, d'équipe susceptible d'assurer une continuité et de soutenir les autres éducateurs dans leur tâche. Le personnel de soutien serait également insuffisant.

Deux ateliers, en termes assez proches, attirent l'attention sur un troisième problème: la **faiblesse des objectifs poursuivis**. Ils dégagent aussi quelques-unes des ramifications de cette situation: un cheminement de formation mal intégré d'un ordre d'enseignement à l'autre, de multiples tensions relativement au partage des responsabilités, une gestion toujours incertaine et, souvent, à défaut d'objectifs

(1) Ce thème a été discuté dans trois ateliers, deux en français et un en anglais.

pouvant entraîner une mise de fonds appropriée, une définition d'objectifs en fonction des disponibilités budgétaires connues.

Le quatrième aspect qui fait problème est celui **des programmes ainsi que des approches et des moyens d'ordre pédagogique** qui accompagnent leur mise en oeuvre. Ainsi, dit-on, les attentes et les besoins individuels des adultes font toujours l'objet de peu de préoccupations (comme en font foi, par exemple, tous ces cours à durée fixe), plusieurs programmes du ministère de l'Éducation sont dépassés, les liens entre les contenus de formation et les besoins de l'entreprise demeurent insuffisants, les médias technologiques sont de moins en moins utilisés et les adultes ont encore peu accès aux équipements des écoles (laboratoires, gymnases, micro-ordinateurs, etc.) et aux divers services complémentaires à l'enseignement que celles-ci mettent à la disposition des jeunes. Un atelier attire également l'attention sur «la désuétude du seul critère de l'âge légal pour définir l'adulte».

Enfin, on peut sans doute considérer comme un unique problème, le cinquième, **la discontinuité** qui existe **dans le soutien accordé à l'éducation des adultes** par les divers gouvernements — étant donné l'importance variable que chacun lui donne — et **l'annualité des normes** (et des attributions budgétaires) qui président au fonctionnement de ce secteur du système d'enseignement.

1.2 Néanmoins quelques éléments positifs

Malgré ce panorama chargé de nuages, on relève quand même, surtout dans l'atelier de langue anglaise, quelques reliefs ensoleillés, tels la relative solidité du réseau de l'éducation des adultes, le climat d'ouverture qui l'anime, la variété des programmes et des cours qui y sont offerts, l'amélioration sensible de l'apprentissage du français comme langue seconde qu'il a provoquée, l'existence de programmes comme Jeunes volontaires (trop tôt abandonné, précise-t-on), certaines pratiques pédagogiques qui ont commencé à émerger (notamment dans le sens d'une individualisation plus poussée de l'enseignement), la sensibilisation du milieu au problème de l'alphabétisation et la mise sur pied de certains programmes pour y répondre, l'établissement de contacts entre les commissions scolaires et l'entreprise, la formation à l'université, en tant que tels, d'un certain nombre d'éducateurs d'adultes et l'instauration de l'enveloppe budgétaire ouverte.

2. PROPOSITIONS

2.1 Les objectifs

Chacun des ateliers y va de son ébauche concernant l'objectif général qui devrait servir de phare au développement de l'éducation des adultes. L'atelier qui s'avère le plus précis sur le sujet est d'avis que «cet objectif devrait tourner autour d'un **droit garanti à une scolarité minimale** du niveau de la 5^e secondaire, avec possibilité d'une formation professionnelle de deux ans». Un deuxième atelier propose

la reconnaissance d'un droit similaire et, tout comme le premier, considère que son exercice devrait être garanti par une loi-cadre ou, tout au moins, par un énoncé de principe du gouvernement. Quant au troisième, il insiste plutôt sur la nécessité, pour les commissions scolaires, de mettre au point un modèle global de réponse aux divers besoins éducatifs.

On aborde également la question des objectifs par celle des populations à rejoindre absolument ou en priorité. Dans ce contexte, deux ateliers insistent sur la nécessité de s'occuper plus attentivement des **analphabètes**. On attire aussi l'attention sur les **groupes culturels ethniques** et, plus largement, sur l'ensemble de l'**éducation populaire**. Un atelier juge enfin comme étant d'une grande importance pour beaucoup de personnes le fait d'apprendre à vivre dans la société actuelle d'une manière féconde.

2.2 L'organisation générale de l'éducation des adultes

Un élément majeur ressort sur ce point. En effet, les trois ateliers soulignent avec une égale insistance la nécessité que les adultes aient accès à **des équipements, à des ressources didactiques et à des services complémentaires** ou autres (bibliothèque, salles, cafétéria, transport, conseillers, soutien accordé à une association regroupant les étudiants, etc.) équivalents à ceux dont disposent les jeunes.

Les trois ateliers ont également discuté de l'intégration des adultes à l'intérieur du système scolaire actuel. Deux d'entre eux unanimement et le troisième à la majorité sont opposés à la dite intégration. À l'appui de leur prise de position, ils font valoir qu'il existe des différences profondes entre la pédagogie et l'andragogie et que l'**éducation des adultes devrait d'abord être organisée à partir des caractéristiques et des besoins des adultes**. Quelques-uns ont cependant signalé que, dans certaines situations, dans l'un ou l'autre milieu rural par exemple, l'intégration est pratiquement la seule solution possible.

Chacun à sa manière, les trois groupes plaident pour une **simplification des structures actuelles** dans le secteur de l'éducation des adultes. Une telle orientation paraît essentielle pour qu'il y ait une réelle — et très souhaitable — communication entre toutes les parties concernées et, ajoute un atelier, pour que le public en général comprenne comment ce secteur fonctionne. Plus précis, un atelier souhaite qu'on ne désigne qu'un seul maître d'oeuvre «au plan des structures» et que l'on décentralise le réseau de l'éducation des adultes vers les régions, «sans émiettement dans toutes les commissions scolaires en voie d'intégration». Un autre atelier propose, sans fournir plus de précision, de faire du Québec «un maître d'oeuvre» en éducation des adultes. Quant au troisième atelier, plus prudent — ou plus discret — sur ce point, il note qu'il n'y a pas, dans ce domaine, de raccourci facile («no clear cut policy») et qu'il vaudrait peut-être mieux, en attendant la transparence anticipée, créer des services d'accueil et de référence, en particulier dans les milieux ruraux.

1.3 L'organisation pédagogique

Un atelier met de l'avant l'idée d'un **régime pédagogique** (ou, plus précisément, **andragogique**) officiel. Un tel régime devrait cependant, précise-t-il, être souple et, notamment, laisser à chaque adulte la possibilité de définir son propre projet éducatif.

Comme autres propositions se rattachant à l'organisation pédagogique (comprise ici au sens large) du secteur de l'éducation des adultes, on relève, dans l'un ou l'autre atelier:

- la disponibilité de conseillers pédagogiques;
- l'accès aux divers services complémentaires ou autres déjà évoqués;
- une information beaucoup plus complète, par des personnes préparées à cet effet, sur ce qui est disponible en éducation des adultes et sur les procédures requises pour en tirer profit;
- l'investissement dans l'évaluation individuelle des besoins de formation;
- dans les régions à faible densité de population, un assouplissement des normes qui règlent l'offre de cours;
- un élargissement de la gamme des programmes et des cours offerts;
- la mise sur pied de cours dans le domaine de la haute technologie;
- une collaboration plus suivie avec l'entreprise;
- une formation et un perfectionnement beaucoup plus poussés des éducateurs d'adultes et une mise à leur disposition de services de soutien mieux organisés;
- la réalisation d'un programme de recherche et de développement.

1.4 Le financement

Le financement: «un futur problème important», avertit l'un des ateliers. De fait, même s'ils ne s'y attardent pas, chacun des ateliers aborde la question des modes et des modalités de financement de l'éducation des adultes. L'un d'eux met en garde contre la confusion possible entre accessibilité et gratuité et s'oppose à un financement de l'éducation des adultes par la taxe scolaire locale. Un deuxième, qui exprime la même opposition concernant l'utilisation de la taxe locale, propose de standardiser les coûts de scolarité, d'harmoniser les allocations de formation, de généraliser le congé-éducation, de donner aux femmes au foyer qui veulent retourner sur le marché du travail l'accès au système des prêts et bourses et d'imposer un «ticket motivateur» (celui-ci consistant, semble-t-il, à demander à l'étudiant adulte, au moment de son inscription à un programme ou à un cours, un montant d'argent que, par la suite, compte tenu de son rendement, il pourra récupérer). Quant au troisième atelier, en l'occurrence celui qui se montre inquiet en face du futur, il croit que l'on devrait dès maintenant penser à ouvrir les établissements d'enseignement aux adultes durant 12 mois par année et 15 heures par jour.

2.5 Propositions propres aux anglophones

Comme certaines des propositions mises de l'avant dans l'atelier tenu en langue anglaise ne s'appliquent qu'à la communauté anglophone, il paraît opportun de les regrouper séparément. Il en est ainsi tout spécialement pour les propositions suivantes:

- qu'il y ait davantage de programmes et de cours en langue anglaise;
- qu'il y ait des conseillers en main-d'oeuvre parlant anglais dans les divers centres d'emploi, en prenant garde de ne pas oublier les centres qui sont situés en dehors de l'île de Montréal;
- que, d'une façon générale, on améliore l'information fournie en langue anglaise et qu'un effort particulier soit fait dans ce sens par les commissions scolaires francophones établies en milieu rural.

DEVRAIT-IL Y AVOIR DES SERVICES MINIMA POUR LES ADULTES?

I. BILAN

I.1 Un accès limité aux ressources et aux services

Les deux ateliers (tous deux tenus en français) où a été discuté ce thème **déplorent que les adultes n'aient pas accès aux mêmes services que les étudiants réguliers**. Les services d'accueil et de référence, d'information scolaire et professionnelle, d'orientation et d'aide personnelle, affirment-ils, existent sur papier surtout. Dans les faits, ce ne sont pas tous les adultes qui y ont recours et ces services, tant par leur quantité que par leur qualité, s'avèrent souvent inadéquats; on signale en particulier que leur personnel est insuffisant et leur composition changeante. D'une manière générale, les adultes ignorent à peu près tout de ce qu'ils peuvent attendre de ces services, même lorsqu'ils leur sont, en principe, ouverts.

Cette carence d'information, d'orientation et d'encadrement a pour conséquence de restreindre le nombre d'adultes inscrits en formation de base ou professionnelle. Quant à ceux qui sont déjà engagés dans un tel processus, la pauvreté des ressources mises à leur disposition ne peut leur garantir l'encadrement auquel ils sont, de l'avis unanime, en droit de s'attendre⁽¹⁾. C'est que, selon plusieurs, **l'allocation des ressources dans ce secteur ne tient compte ni de la spécificité de la clientèle adulte**, qui réclame une politique et une pratique particulières, **ni du nombre réel d'adultes** inscrits à des activités de formation. Loin de constituer une minorité, fait-on remarquer dans un groupe, les adultes «égalent ou bien dépassent la clientèle régulière dans bien des secteurs». On a bien fait quelque effort récemment du côté de la reconnaissance des acquis, mais il reste beaucoup à concrétiser pour que les adultes considèrent l'école comme un milieu de vie, un véritable lieu de ressourcement.

I.2 Nombreuses discontinuités

Les structures organisationnelles sont multiples en éducation des adultes. Elles relèvent de deux paliers gouvernementaux et se ramifient de façon indépendante à plusieurs niveaux: secondaire, collégial, universitaire et autres. Les interventions auxquelles elles se livrent sont menées en parallèle plus qu'en conjonction. Ce qui se traduit par **une absence de continuité au plan, entre autres, des programmes et des ressources**; certains cours se dédoublent d'un niveau à l'autre, certaines pratiques empruntent des voies divergentes, ou même se concurrencent, dispersant ainsi les énergies. Tandis que la détermination des ressources, sans cesse redécidée année

(1) Une liste beaucoup plus détaillée des griefs adressés au système actuel d'éducation des adultes apparaît plus loin, dans le compte rendu portant sur le thème «Les responsabilités de l'adulte dans sa formation».

après année, crée un climat perpétuel d'incertitude et rend toute planification plutôt aléatoire.

2. PROPOSITIONS

Formulées avec, dans l'ensemble, une commune insistance, les propositions relatives aux services minima à l'éducation des adultes s'attachent à trois dimensions. Elles réclament essentiellement la reconnaissance officielle du droit de l'adulte à des services adéquats, l'élargissement de leur accessibilité et une continuité dans leur organisation et dans leurs opérations.

2.1 Une reconnaissance officielle

Le premier impératif auquel l'État devrait consentir est la reconnaissance de la **priorité de l'éducation**. À plus forte raison dans la conjoncture actuelle de restrictions budgétaires, qui oblige à des choix de société. Conséquemment, on attend du gouvernement qu'**au minimum** il maintienne les structures présentes de l'éducation et rationalise l'utilisation des ressources disponibles, de manière à **desservir autant la clientèle adulte** que celle de l'enseignement régulier. La même qualité, insiste-t-on, s'impose dans les deux secteurs.

Plusieurs souhaitent que la Loi sur l'instruction publique, en révision, prévoie une place privilégiée pour l'éducation des adultes et «**perennise**» en quelque sorte **le droit des adultes à l'éducation**. À cette fin, dans la loi, devrait être inscrite la nécessité d'instaurer, pour l'éducation des adultes, des services minima «**cohérents et bien structurés**».

2.2 L'élargissement de l'accessibilité

Tous les adultes doivent pouvoir prétendre à **une formation de base** (a fortiori à l'alphabétisation). C'est un minimum.

Qu'on offre une formation de base à ceux qui n'ont aucun diplôme (ni DES, ni DEP) et qu'on soutienne aussi ceux qui, ayant déjà bénéficié des services éducatifs (au secondaire, par exemple), sont intéressés à poursuivre leur formation ou à se perfectionner. Les abondants changements technologiques montrent à l'évidence la nécessité pour un bon nombre d'adultes de se recycler; **ce recyclage**, pour ceux qui ont déjà satisfait aux exigences du secondaire, devrait se poursuivre au collégial. C'est ce qu'on souhaite dans un groupe, tout en insistant pour qu'on investisse aussi dans des programmes plus généraux, de type **socio-culturel**, pour les adultes qui en expriment le désir. La société trouverait à coup sûr son profit si, par exemple, l'éducation des adultes permettait aux parents de se perfectionner dans leur rôle de parents et aux adultes en général de se familiariser avec la tenue d'un budget.

Dans le but de faciliter la venue des adultes aux études, il importe d'accroître les efforts dans le domaine de **la reconnaissance des acquis expérimentiels**. L'expérience de l'adulte dans son travail ou

dans d'autres activités compense pour certains «crédits» imposés aux jeunes; il faut la porter au compte de leur formation, de façon à ce que leur cheminement scolaire démarre là où leur vécu les a conduits. Dans un groupe, on préconise à ce sujet de s'inspirer du «portfolio», une formule qui permet d'inventorier les expériences d'apprentissage autres que scolaires effectuées par l'adulte.

Non seulement au point de vue des acquis mais en général, il faut **prendre en compte la spécificité de l'adulte**: dans l'élaboration des programmes et le calendrier de leur application, dans les approches pédagogiques, dans les rythmes d'apprentissage, dans les horaires. Les structures doivent faire preuve de souplesse à l'endroit des adultes et correspondre le mieux possible à leurs caractéristiques, à leur disponibilité, à leurs besoins. Elles doivent mettre à leur disposition les équipements, les locaux et les services réservés à l'enseignement régulier, tels la bibliothèque ou la garderie.

2.3 L'assurance d'une continuité

Afin d'assurer plus de cohérence dans le domaine de la formation des adultes, on réclame l'instauration de politiques particulières concernant surtout les ressources, les programmes, l'organisation et les interventions.

a) Concernant les ressources

Plus de stabilité est attendue quant au personnel oeuvrant dans le champ de l'éducation des adultes: cadres, enseignants, professionnels non enseignants, personnel de soutien. Pour offrir vraiment un encadrement adéquat à l'adulte, les services qui lui sont ouverts devraient être animés par une équipe permanente, par un «noyau minimal», de façon à créer un climat propice à une continuité dans l'action de ces services. **Ceux qui enseignent** aux adultes, notamment, sont affectés par l'insécurité de leur emploi et rencontrent, comme tous les autres, le **besoin de se perfectionner**, de se ressourcer. Il importe donc de consolider aussi la formation de ces personnes si l'on veut que «l'école des adultes» soit, pour eux également, un milieu de vie et de ressourcement signifiant.

b) Concernant les programmes

On doit veiller à ce **que les programmes soient mis à jour**. Pour cela, notent certains, il faudrait qu'au ministère de l'Éducation on dispose de ressources humaines en conséquence, alors qu'elles semblent plutôt diminuer. . .

Les dédoublements de programmes d'un organisme, d'un centre ou d'une école à l'autre demandent une correction. Tout comme on doit voir à leur continuité d'un niveau à l'autre et rendre cohérents les seuils exigés soit par le gouvernement fédéral, soit par le gouvernement provincial.

c) Concernant l'organisation

Les commissions scolaires, on le souhaite ardemment, doivent intégrer vraiment l'éducation des adultes, lui accorder **une place**

effective dans leur planification, et ce dans une perspective administrative autre qu'annuelle. Un moyen pour elles de signifier leur volonté en ce sens serait de permettre la représentation **d'un adulte au Conseil des commissaires**, quoique sans voix délibérante.

d) **Concernant les interventions**

Dans chaque milieu, les organismes et les services publics, tels les CLSC et les centres de formation des adultes, devraient se concerter pour **exécuter ou mettre au point des programmes qui se répondent et se complètent**, au lieu d'être redondants. Aux services de référence d'en faire la publicité et d'informer par la même occasion les adultes sur les services communautaires disponibles en région (CLSC, DSC, etc.). Les milieux devraient créer eux-mêmes des services particuliers répondant à des besoins spécifiques et **aller au-devant de l'expression de ces besoins**. Ainsi, on suggère des programmes de formation qui tiennent compte du développement des entreprises locales, afin de préparer les adultes pour ce marché du travail tout proche.

Ce à quoi la plupart se montrent sensibles surtout, c'est qu'aux paliers où se définit l'éducation des adultes, quoi qu'on envisage, on prévoit **des tables de concertation, de consultation, auxquelles siègent les premiers intéressés: les adultes**. Car, pour plusieurs, c'est en termes de cogestion qu'il importe désormais d'entrevoir l'éducation des adultes.

LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES ADULTES DOIT-ELLE ÊTRE AXÉE SUR LES BESOINS DU MARCHÉ DU TRAVAIL?(1)

1. BILAN

1.1 Des acquis

Aujourd'hui comme hier, le développement de la formation et du perfectionnement professionnels des adultes demeure un investissement rentable. Telle est la conviction de presque tous les participants des deux ateliers qui ont discuté du thème en titre. Par ailleurs, l'un de ces ateliers se réjouit du fait que les commissions scolaires assument une mission spécifique en formation des adultes, tandis que chacun d'eux dégage une orientation qui lui paraît devoir être conservée: la concertation avec le milieu dans le premier cas et le souci permanent d'une adaptation de la formation professionnelle des adultes aux nouvelles techniques et aux divers changements dans le monde du travail dans le second.

1.2 Un problème particulier: le partage des responsabilités

Les participants de ces ateliers s'attardent peu sur les problèmes... sauf sur un, omniprésent, explicitement ou en fond de scène, et que l'on pourrait formuler ainsi: qui **doit** faire quoi? Aucun autre point ne donne lieu à autant de prises de position ou d'allusions; il est également le seul, ou à peu près, à diviser les participants. **On s'interroge**, à vrai dire, **sur le mandat de tous et de chacun**: l'école elle-même, l'entreprise (ou, comme on dit plutôt, «l'industrie»), les commissions scolaires, les commissions de formation professionnelle, les comités consultatifs régionaux, le ministère de l'Éducation et le ministère de la Main-d'œuvre et de la Sécurité du revenu (MMSR).

Ainsi, par exemple, dans un atelier, lorsqu'un petit groupe de participants fait valoir que l'école n'est pas en mesure de prendre la relève de l'industrie (ou de l'entreprise) dans le domaine de la formation professionnelle, un groupe un peu plus considérable lui répond aussitôt que l'entreprise est incapable de maintenir à jour la formation de sa main-d'œuvre, celle-ci manquant de la formation de base que seule l'école peut donner. Le débat ainsi engagé étant apparemment sans issue, il est reporté à un autre niveau, beaucoup plus général, où, à l'unanimité cette fois, on retient deux affirmations qui, quoique guère plus que symboliquement, rappellent néanmoins la position de chacun des deux groupes: «L'école doit viser une bonne formation de base», dit-on d'un côté; il faut «laisser à l'industrie l'adaptation à une machine ou à un poste de travail», affirme-t-on de l'autre.

La même hésitation et la même difficulté d'en arriver à un consensus reparaissent lorsqu'il est question, à quelques reprises, des **relations entre le ministère de l'Éducation et le MMSR**. Le premier ate-

(1) Ce thème a été discuté dans deux ateliers tenus en français.

lier ne réussit pas à faire l'unanimité pour demander le rapatriement, sous l'égide du ministère de l'Éducation, de «la formation professionnelle en entreprise» et le second, qui la fait, parle, sans plus, de récupérer «la partie du mandat qui revient au ministère de l'Éducation». Encore ici, au bout du compte, à défaut d'une adhésion de fond, on s'entend, de nouveau à l'unanimité, pour «mettre en place des mécanismes de concertation travail-éducation et industrie-école» et pour affirmer qu'«il faut en arriver à des consensus par la collaboration et la concertation des agents concernés (travail-école)».

Cette insistance sur la collaboration à tous les niveaux n'empêche pas un atelier, avec l'appui d'une forte majorité, de s'interroger tout haut sur la manière dont les commissions de formation professionnelle «accomplissent» leur mandat et le second atelier, avec une majorité similaire, d'inviter les commissions scolaires à se montrer «plus agressives» dans leurs relations avec les entreprises et dans les réponses qu'elles apportent à leurs besoins.

1.3 Autres problèmes

Tout autre problème que celui des droits et des responsabilités des divers intervenants ne fait l'objet que d'une brève mention ou n'est souligné qu'en passant. Quelques-uns de ces problèmes attirent quand même l'attention:

- le premier concerne la **politique générale** de la formation professionnelle; les deux ateliers affirment qu'une telle politique n'existe pas et, en conséquence, qu'on improvise;
- le deuxième se rapporte au **personnel**: selon un atelier, 95% du personnel affecté à la formation professionnelle des adultes est «à statut précaire»;
- enfin, dans les deux ateliers, on laisse entendre plus ou moins clairement que **les ressources** ne sont pas à la mesure des attentes — et, encore moins, des besoins — et que **les contenus de formation** offerts exigeraient une certaine révision.

2. PROPOSITIONS

«La formation professionnelle des adultes doit-elle être axée sur les besoins du marché du travail?» À cette question qu'on leur a posée, les participants des deux ateliers répondent plutôt affirmativement. Toutefois, jugeant aussi qu'il est nécessaire de revaloriser et d'améliorer la perception de la formation professionnelle des adultes, ils assortissent leur réponse d'un rappel de quelques «principes» — pour reprendre l'un de leurs termes — et de plusieurs conditions concrètes. En voici l'essentiel.

2.1 Les principes

Le premier de ces principes est que la formation professionnelle doit être **continue**. Cette formation doit donc pouvoir se donner dans divers lieux, intégrer rapidement les changements, technologiques ou

autres, qui se produisent dans le monde du travail, s'adapter aux besoins de l'adulte au fur et à mesure qu'il réussit à les identifier et soutenir cet adulte dans ses éventuelles réorientations de carrière.

Le second de ces principes est que, même en formation professionnelle, il faut toujours **considérer l'être humain comme un tout**. En conséquence, on évitera les réponses trop ponctuelles aux besoins des adultes ou aux changements à l'intérieur de l'entreprise. On souligne également qu'il conviendrait, dans cette optique, de réviser la notion de «productivité».

Enfin, le troisième principe, mis de l'avant avec la même unanimité que les deux précédents, est que la formation professionnelle ne peut réussir que si elle est **réalisée dans un climat de large collaboration**. Tel que déjà signalé (en 1.2), une telle collaboration s'impose entre les ministères responsables de même qu'entre les commissions scolaires et les commissions de formation professionnelle, mais elle doit, en outre, faire participer activement, et de multiples façons, les travailleurs eux-mêmes. L'école ne doit pas seulement proposer ou offrir; on attend aussi d'elle qu'elle soit «plus à l'écoute».

2.2 Les conditions concrètes

À la lumière de ce qui précède, on comprend que la première de ces conditions demande **que des aménagements concrets soient trouvés afin de permettre à tous les intervenants concernés de travailler ensemble**. Cependant, on le sait déjà, si unanimes que soient les participants sur certaines orientations très générales, il n'existe pas de consensus entre eux sur un aménagement précis quelconque. Il faut «travailler à faire de la concertation», mais «il reste à trouver un lieu d'arrimage», constate sans détour un atelier.

Quant aux autres conditions posées, présentées ci-après, elles font toutes l'objet d'un très large accord dans au moins un atelier.

- a) Dans l'élaboration même des services de formation professionnelle offerts aux adultes, il faut prendre en compte **la diversité des secteurs de la population rejoints ou à rejoindre**: chômeurs, mais aussi travailleurs en emploi; personnes qui veulent se recycler, mais aussi travailleurs qui cherchent seulement un certain perfectionnement; hommes, mais aussi — et tout autant — femmes; femmes qui veulent réintégrer le marché du travail, mais aussi hommes et femmes qui font face à des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage; etc.
- b) Il importe de renforcer les **mécanismes de prévision de la main-d'œuvre** et, plus globalement, **d'identification des besoins** des adultes en formation professionnelle. Sur ce dernier point, on propose en particulier de relancer, en collaboration avec les commissions de formation professionnelle et les directions régionales du MMSR, les comités consultatifs régionaux.
- c) Pour donner à la formation professionnelle l'ampleur qu'elle devrait avoir, on suggère, entre autres, **de la faire connaître davantage**, surtout auprès des petites et des moyennes entrepri-

ses, et de **multiplier les modes de formation**: formation à l'intérieur de centres spécialisés, formation par l'apprentissage, formes diverses d'alternance entre le temps d'étude et le temps de travail, etc. On précise, en outre, que ceux qui doivent s'éloigner de leur domicile pour fins d'études doivent pouvoir disposer de bourses adéquates.

- d) En relation avec **l'organisation pédagogique** des services offerts, on insiste essentiellement sur trois choses: la création progressive d'équipes stables d'éducateurs d'adultes, l'institution d'un mécanisme uniforme de certification et l'utilisation de certains équipements en collaboration avec l'industrie.
- e) Enfin, il faut veiller à ce que **les ressources humaines, financières et matérielles** disponibles soient utilisées de façon plus rationnelle, à ce que les fonds prévus pour la formation professionnelle soient vraiment affectés à cette fin et à ce que la contribution des entreprises (par des ressources humaines et non seulement financières, précise-t-on) soit accrue.

L'INTÉGRATION DES JEUNES ET DES ADULTES EST-ELLE POSSIBLE ET SOUHAITABLE?⁽¹⁾

1. BILAN

Le peu que les comptes rendus des ateliers contiennent dans le sens d'un «bilan» s'intègre tout aussi facilement dans la seconde partie, consacrée aux propositions. De fait, l'interrogation qui servait ici de thème ne se prêtait guère à l'établissement d'un bilan, car l'intégration des jeunes et des adultes, comprise dans le sens qu'on lui donne ici, n'est pas perçue comme un phénomène ayant une réalité historique.

2. PROPOSITIONS

2.1 Les dimensions du problème

Au fil de leurs discussions, les participants sont amenés, de fait, à identifier ce qu'ils considèrent comme étant les composantes de ce en quoi consiste l'intégration des jeunes et des adultes à l'intérieur d'un système unique d'enseignement. Ils en mentionnent sept: **les structures** (avant tout les commissions scolaires), **les programmes, la pédagogie**, **les services complémentaires divers**, **le personnel enseignant** (plutôt appelé ici «les éducateurs d'adultes»), **le budget** et **les locaux**. C'est essentiellement à partir d'une grille constituée avec ces éléments que, de fait, les deux ateliers qui ont discuté de la question posée esquissent une réponse.

2.2 La réponse est «Non»

À vrai dire, on ne s'arrête pas longtemps pour savoir si, comme le suggère la formulation de la question, l'intégration des jeunes et des adultes à l'intérieur d'un même système d'enseignement est possible, mais non souhaitable, si elle est souhaitable, mais non possible ou si d'autres avenues encore peuvent être envisagées. Sur le fond, on répond tout simplement, d'un seul choeur (quitte à apporter quelques bémols par la suite, comme on le verra) **qu'on ne veut pas d'une telle intégration**. Il n'est même pas opportun, précise-t-on, d'inclure les «raccrocheurs» dans l'éducation des adultes. Ce qui s'impose, c'est plutôt de **valoriser en tant que telle l'éducation des adultes**, de la reconnaître formellement comme un investissement et un agent de transformation sociale, de faire connaître davantage ce qu'elle produit (notamment en faisant appel aux médias), de favoriser son épanouissement comme «secteur autonome et indépendant, tant sur le plan administratif que pédagogique», sans accepter «aucune forme d'intégration au niveau du personnel, de la pédagogie ou des structures».

À l'appui de cette prise de position, on multiplie les arguments. Ceux-ci sont de tous types: de fond, d'opportunité, de caractère historique, voire «ad hominem» si l'on peut dire, la personne en cause en

(1) Ce thème a été discuté dans deux ateliers tenus en français.

l'occurrence étant tantôt le secteur des jeunes et tantôt «les intégrationnistes». Voici un résumé de ces arguments, tous largement approuvés par au moins un des deux ateliers qui a discuté du thème.

- a) Il n'y a pas tellement lieu de se plaindre du cadre actuel d'organisation et de fonctionnement. En effet, **le secteur de l'éducation des adultes offre des services variés**, notamment en alphabétisation, en formation de base, en formation professionnelle et en éducation populaire, et, pour l'obtention d'un diplôme de 5^e secondaire, il est adéquat. Aussi, ce secteur a développé des services d'accueil et de référence, une pratique d'entrées périodiques et de sorties variables, des horaires flexibles, des «formats pédagogiques», un enseignement individualisé et personnalisé, etc. Sur le plan de l'organisation pédagogique, l'éducation des adultes est même en avance sur l'éducation des jeunes. Ainsi, par exemple, on a mis en place les moyens pour réaliser «une pédagogie de la réussite», c'est-à-dire, précise-t-on, une pédagogie qui respecte les acquis et le rythme des adultes.
- b) Les adultes ont **des besoins, des intérêts, des attentes, des objectifs et des façons d'apprendre qui ne sont pas les mêmes que ceux des jeunes**. Pour eux, l'éducation des adultes constitue une école alternative. Il faut tenir compte de leur engagement actif dans la société, de leurs problèmes familiaux, de leurs expériences de vie.
- c) Le secteur de l'éducation des adultes a été bâti avec **les efforts de milliers d'éducateurs**. Or, ceux-ci jouissent, pour la plupart, d'un statut précaire. On craint vivement que, s'il y a intégration, ces «vrais éducateurs d'adultes» ne soient éliminés au profit d'autres personnes et que soit perdue, du même coup, «toute l'expertise qu'ils possèdent». Il faut plutôt, signale-t-on, «démontrer à ces éducateurs notre appréciation et les valoriser», ainsi que leur fournir un perfectionnement approprié.
- d) Chez les adultes, **la formation professionnelle** est reconnue comme étant **de qualité** alors que, chez les jeunes, «elle continue à se dégrader». Ne prenons pas le risque, dit-on, de lui faire subir le même sort que la formation professionnelle des jeunes suite à sa prise en mains par les commissions scolaires!
- e) Il est préférable de ne pas avoir de structures fixes afin de demeurer **souple** et d'être en mesure de **s'adapter rapidement**.
- f) Alors que **le secteur des jeunes** cherche justement sa propre «cohésion», il ne paraît **pas opportun de lui imposer une vie commune**.

On souligne également que, dans le secteur des jeunes, il n'y a ni mesures d'accueil, ni «formats pédagogiques» appropriés.

- g) Par l'intégration, c'est **d'abord un problème administratif que l'on cherche à régler**. En effet, le nombre de jeunes inscrits au professionnel diminuant, on espère sauver ce secteur ou, tout au moins, le rentabiliser en y adjoignant les adultes. Aussi, de cette façon, on croit qu'il sera plus facile de congédier un certain nombre

de formateurs et de compenser pour diverses coupures effectuées dans le secteur des jeunes.

- h) Les **services d'éducation des adultes** se sont construits en affirmant leur spécificité, au point où ils sont devenus «une commission scolaire dans une commission scolaire». De ce fait, ils sont devenus «dérangeants». C'est pourquoi, au détriment de leur efficacité, on veut actuellement modifier leur statut.
- i) Enfin, un autre argument, largement utilisé, consiste à **plaider sans plus attendre pour la consolidation d'un secteur distinct réservé aux adultes**. Les pistes mises de l'avant sont à l'effet de demander au gouvernement de reconnaître, à l'intérieur d'une loi-cadre, le droit de tous les adultes à une éducation de base, de développer des équipes stables d'éducateurs d'adultes, d'investir dans la formation andragogique, de penser à une convention collective vraiment adaptée au secteur des adultes, de mettre sur pied des services plus pertinents (notamment avec la présence de psycho-éducateurs et de psychologues ayant une formation andragogique), d'ouvrir des lieux de formation le jour, d'améliorer l'enseignement individualisé, d'envisager d'autres approches pédagogiques, de soutenir des recherches et des groupes d'animation tels que SESAME, de favoriser les regroupements d'étudiants adultes, d'associer les adultes à l'élaboration du plan directeur des services d'éducation des adultes des commissions scolaires et d'exiger des budgets établis selon des règles non discriminatoires pour les adultes.

2.3 Quelques bémols

Ici et là dans les comptes rendus, on trouve, sinon dans la ligne d'une intégration, tout au moins dans celle d'une collaboration, quelques propos plus conciliants et, peut-être, l'une ou l'autre ouverture. Ainsi, un groupe laisse entendre qu'**une interinfluence entre les deux secteurs serait souhaitable** et signale que le secteur des jeunes devrait être incité, par la commission scolaire elle-même précisée, à utiliser les outils pédagogiques qui existent en éducation des adultes. Un peu plus loin, le même groupe émet aussi l'opinion, moins claire à vrai dire, mais qui ouvre apparemment la porte à une large collaboration, qu'«une intégration jeunes et adultes en formation professionnelle est envisageable avec un bon service d'accueil et de référence».

Aussi, certains services pourraient, semble-t-il, être au moins **partiellement communs**. C'est ainsi que l'on propose la mise sur pied d'un service d'accueil et de référence au niveau de toute la commission scolaire, service qui, après évaluation des candidats, les dirigerait vers le secteur qui paraît convenir le mieux dans les circonstances. Dans un autre domaine, celui des contenus des programmes, un atelier ne voit pas d'objection à ce qu'ils soient identiques pour les jeunes et pour les adultes, sous réserve toutefois que les moyens de les transmettre puissent différer et que les cours imposés aux jeunes ne le soient pas nécessairement aux adultes. On croit également que les

règles qui président à la sanction des études dans l'un et l'autre secteur devraient être révisées de manière à ce que les exigences soient, dans les deux cas, les mêmes. Enfin, on propose la mise sur pied de «centres de rencontre» entre les deux secteurs et on juge que, «avec de la bonne volonté», l'utilisation des mêmes lieux de formation pourrait être possible.

POUR UN SERVICE D'ÉDUCATION DES ADULTES DANS CHAQUE COMMISSION SCOLAIRE?

1. BILAN

Le seul groupe qui a discuté (en français) de ce thème dégage **trois acquis** portant respectivement sur le **mandat des commissions scolaires** en éducation des adultes, les **modalités d'exercice** de ce mandat et le **personnel** responsable de son application. En bref, on souhaite que la responsabilité de l'éducation des adultes continue d'être confiée à chaque commission scolaire et que chacune d'entre elles conserve la responsabilité d'en déterminer, après consultation, les modalités d'exercice et on se réjouit de la stabilité qui existe dans le personnel d'encadrement des services actuels d'éducation des adultes.

2. PROPOSITIONS

Deux des propositions avancées se rattachent directement aux deux premiers éléments du bilan:

- concernant le **mandat**, on exprime le souhait que le ministre de l'Éducation rapatrie les responsabilités qui, au cours des dernières années, ont été confiées à d'autres organismes, pour les remettre ensuite aux commissions scolaires;
- concernant les **modalités d'exercice** de ces responsabilités, élargies ou non, on suggère que les commissions scolaires qui assument elles-mêmes celles qui leur ont été confiées devraient garantir des services d'une qualité minimale.

Deux autres propositions sont faites. La première demande aux commissions scolaires «**d'explorer les possibilités d'innovation** par une organisation plus rationnelle des **équipements**» et la seconde, qui n'a recueilli qu'un appui mitigé, que les budgets en éducation des adultes «**soient alloués à chaque commission scolaire**».

LES RESPONSABILITÉS DE L'ADULTE DANS SA FORMATION⁽¹⁾

1. BILAN

On ne s'étend pas longuement sur les acquis ici. Le bilan tracé à l'unanimité par les participants fait ressortir surtout, pour ne pas dire exclusivement, **les grandes lacunes du système d'éducation des adultes**, y compris sur des aspects qui dépassent le cadre propre fixé par le thème de cet atelier. Ces lacunes se rapportent à cinq dimensions: la spécificité de l'étudiant adulte, son accès aux services, son statut, les lieux de sa formation et les ressources mises à sa disposition.

1.1 Une spécificité ignorée

L'étudiant adulte se présente comme un étudiant à part. La disponibilité moindre que lui laissent ses obligations familiales et sociales, son autonomie, sa maturité, sa motivation, ses besoins le distinguent par l'essentiel de l'étudiant régulier. Ce dernier, d'ailleurs, n'accepte pas toujours la présence de son aîné à ses côtés lorsque celui-ci fréquente l'école le jour. Quand, bien entendu, la formation que l'adulte vient chercher est accessible de jour. . . Très souvent, affirme-t-on, tel n'est pas le cas.

Un grand malaise en éducation des adultes naît du fait qu'on ne considère pas l'adulte comme ayant **une nature, des besoins et un rythme spécifiques**. Les commissions scolaires sont mal renseignées sur les conditions de vie de l'adulte et ne répondent pas pertinemment à ses attentes. **Les besoins sont surtout interprétés en termes de formation professionnelle**, alors qu'ils devraient être vus dans une optique plus large, andragogique. Pour quelques-uns, en fait, le système actuel d'éducation des adultes reste emprisonné dans le seul paradigme de la diplomation ou **se contente en général de répondre à des attentes très ponctuelles**, sans envisager celles-ci comme autant de maillons d'un cheminement continu. On tient peu compte du passé de l'étudiant adulte, de ses acquis en expérience de vie ou de travail, ou qui sont dus à des apprentissages informels. On ne le guide pas non plus dans sa démarche.

L'adulte a besoin d'un encadrement adapté à ce qu'il est. Il revient dans la structure scolaire après des années d'éloignement. Cette structure a changé. Elle a été conçue pour les jeunes, qui disposent en propre des services de l'école, auxquels l'adulte a peu accès. Ce dernier est **pratiquement laissé à lui-même** dans ce milieu «étranger». Ecartelé entre ses responsabilités extrascolaires et ses études, il aurait **grand besoin de soutien alors que les ressources humaines** (particulièrement les conseillers d'orientation et pédagogiques) **lui font défaut**. Il ne peut pas tellement s'appuyer non plus sur ses formateurs, car la plupart d'entre eux sont rarement engagés à temps

(1) Ce thème a été discuté dans deux ateliers tenus en français.

plein en éducation des adultes, ne sont pas spécialisés dans ce type d'enseignement et n'ont pas droit à cette sécurité d'emploi qui pourrait assurer aux adultes un corps professoral stable.

1.2 Un accès difficile à des services appropriés

La situation particulière de l'adulte exige de la structure scolaire une ouverture et une souplesse dont on dit qu'elle ne fait pas preuve actuellement.

Cette structure répond tant bien que mal à certaines attentes, mais on lui reproche de ne pas aller au-devant des besoins. Les adultes sont **peu informés des contenus de cours qui leur sont offerts**. Le contenu de l'information et, à plus forte raison, de la publicité diffusées est pauvre et incite peu à s'engager dans des processus d'apprentissage qui intéresseraient, pourtant, si on savait en accentuer la valeur et la pertinence. Si l'école savait aussi se rendre jusqu'aux adultes, sans qu'on soit toujours contraint d'aller à elle; si elle savait les accueillir en leur permettant de franchir sans discrimination tous les cycles qui se dressent si souvent devant eux comme autant de barrières.

Au secondaire, quand un adulte veut se recycler, déplore-t-on, il éprouve des difficultés puisque **les commissions scolaires favorisent d'abord ceux qui sont déjà sur le marché du travail. Au collégial, on valorise peu, semble-t-il, le diplôme d'études secondaires obtenu comme adulte**: les étudiants réguliers passent avant. De plus, on affirme qu'il est bien ardu, sinon impossible, pour un adulte de prétendre au statut d'étudiant à temps partiel au cégep. A l'université, pour accéder à des cours dont on reconnaît la qualité, l'adulte aurait besoin d'une formation d'appoint qu'il ne sait trop où prendre.

1.3 Un statut non reconnu

Aucune responsabilité n'est laissée à l'adulte dans sa formation. **On décide de tout à sa place.** Même les enseignants qui assurent cette formation n'ont pas droit de parole.

Ce droit, on le refuse aussi aux étudiants adultes lors de journées pédagogiques. Le conseil étudiant n'est pas reconnu par les directions d'écoles, qui ne facilitent pas — au contraire — l'éclosion des associations d'étudiants adultes. On nie la personne de l'étudiant adulte en sous-estimant son expérience de vie ou de travail et en ne la lui créditant pas, sous prétexte que «cela n'entre pas dans les normes».

Pourtant, les adultes ont des choses à dire. Mais ils ont peur. Alors, pour citer l'expression d'un participant, on continue de les «traiter en enfants d'école». Les étudiants adultes n'ont **pas tendance à se regrouper en conseil ou en association** et revendiquent peu leurs droits. De même qu'ils ne font pas suffisamment part de leurs besoins. Cette réticence à une volonté de prise en charge collective contribue pour une bonne part à maintenir une situation qu'on juge en général «déplorable».

1.4 Un milieu sans vie

La polyvalente est le royaume des jeunes, et l'adulte ne s'y identifie pas. Dans certaines régions, les locaux ne sont que «prêtés» aux adultes, à certains moments. Dans plusieurs polyvalentes, l'éducation des adultes fait office de simple «locataire».

Peu favorisé, donc, sur le terrain des appartenances physiques, ce secteur souffre aussi de l'instabilité et de l'insécurité des formateurs. À temps partiel pour la plupart, ces derniers ne disposent pas de lieux favorisant leurs rencontres. Souvent, ils ne se connaissent pas. Entre eux et les étudiants adultes, les contacts ne trouvent ni le lieu, ni le temps de s'approfondir. Car, «visiteurs» à l'école, les adultes mènent en parallèle à leurs études une autre vie qui rend encore plus fragile leur appartenance à l'institution scolaire.

1.5 Des ressources insuffisantes

Au lieu de faire en sorte que les adultes disposent de services plus appropriés et renforcent leur position dans l'école, on restreint le développement de ceux-ci au profit, toujours, de l'enseignement régulier. De plus, la distribution des ressources allouées à l'éducation des adultes varie suivant les organismes responsables et, en conséquence, tous ne sont pas également favorisés.

Cela tend à démontrer — c'est l'opinion d'un grand nombre — que les commissions scolaires et le ministère de l'Éducation ne croient pas à l'éducation des adultes. Ce secteur a l'air de «déranger» celui de l'enseignement régulier. On rémunère mal les formateurs d'adultes, on «coupe» dans des services qui réclament plutôt une extension et on laisse sans soutien ceux qui en ont besoin. Ce désintérêt semble encore plus évident lorsqu'on s'éloigne des structures institutionnelles: ainsi, dans le secteur des organismes volontaires d'éducation populaire (les OVEP), beaucoup de groupes attendent d'être reconnus et manquent de fonds.

Tandis que, très souvent, s'insurge-t-on, l'éducation des adultes représente une «vache à lait» appréciée des commissions scolaires et des cégeps, aucun mécanisme n'oblige ces institutions à respecter les attentes des adultes en proportion des ressources financières que ces derniers génèrent.

2. PROPOSITIONS

Les propositions formulées dans les deux ateliers s'intéressent au sort général de l'étudiant adulte. Elles sont en relation directe avec les problèmes précités. À quelques exceptions près, elles découlent de volontés unanimes ou majoritairement exprimées.

2.1 Reconnaître la spécificité de l'étudiant adulte

L'adulte doit être considéré en formation continue, non seulement comme une personne de passage à l'école pour y «picorer» quelques crédits, dans le domaine surtout professionnel. Pour l'éducation des

adultes, on privilégie **une formation intégrale, selon une approche andragogique**, soucieuse autant d'objectifs d'alphabétisation et de perfectionnement que socio-culturels. Le temps est venu d'établir une plus grande adéquation entre les besoins réels des adultes et les objectifs de formation mis de l'avant par le système d'éducation. L'analyse de ces besoins trouverait d'ailleurs avantage à être effectuée par une équipe multidisciplinaire qui, à l'intérieur de l'école, s'entendrait sur le sens de la mission de celle-ci, de son projet.

L'étudiant adulte doit être **reconnu par le système d'éducation comme responsable de son cheminement**. Ce cheminement demande à être étayé par des mesures d'encadrement qui lui permettent d'atteindre le terme qu'il s'est fixé. La souplesse est de mise: au besoin, la durée de la formation peut s'allonger pour respecter le rythme d'un étudiant adulte. Conséquemment, celui-ci doit pouvoir bénéficier d'allocations suffisantes, car ses besoins ne s'évaluent pas exclusivement en termes de «guidance» andragogique; dans bien des cas, ils sont aussi pécuniaires.

2.2 Reconnaître la spécificité de l'éducation des adultes

Les commissaires, les administrateurs, les enseignants réguliers et tous les autres agents d'éducation doivent être sensibilisés à l'éducation des adultes comme à **une entité distincte de l'enseignement régulier**. À titre de moyen de sensibilisation, on suggère dans un groupe une «année de l'éducation des adultes».

Les décideurs du monde de l'éducation doivent être initiés aux grands principes andragogiques, principes qui, juge-t-on, devraient être inclus dans la formation d'un administrateur en éducation des adultes. Certains émettent également cette recommandation pour les commissaires scolaires, dont ils attendent, en outre, une meilleure compétence en gestion.

Quant aux **centres de formation des adultes**, on les veut **autonomes**, disposant de leurs propres locaux. Leur personnel, à tous les niveaux, doit être suffisamment stable pour assurer la continuité des interventions. Adéquatement formé aussi. Surtout **les formateurs: leur professionnalisme doit être reconnu**. Pour raffermir ou fonder cette reconnaissance, on exige de ces derniers une formation supplémentaire, spécialisée en andragogie. Mais il importe, en contrepartie, que cette compétence leur vaille des conditions de travail acceptables, c'est-à-dire, pour beaucoup, un travail à temps plein qui rende non avenu le double emploi. Si l'on tient à ce que les étudiants adultes aient un maximum de chances de trouver à l'école un milieu de vie, il faut veiller à ce que ceux qui ont mission de les former et de les encadrer soient eux-mêmes à l'aise dans ce milieu.

2.3 Faciliter l'accès à la formation

Plusieurs mesures s'imposent pour faciliter l'accès de l'adulte à une formation pertinente: plus de **soutien financier**, un **meilleur encadrement** — particulièrement en orientation —, **une reconnaissance**

des acquis (dont la formation reçue dans les OVEP) et la **revalorisation des diplômes obtenus**. Ce dernier point est souvent souligné au cours des discussions. En fait, affirme-t-on, c'est le secteur tout entier de l'éducation des adultes qui appelle une valorisation. On compte sur le gouvernement pour déclencher ce processus:

- en tenant compte des recommandations de la Commission Jean et en solutionnant les problèmes qu'elle a identifiés;
- en inscrivant dans la Loi sur l'instruction publique le droit des adultes à des services d'éducation en alphabétisation et en formation de base, jusqu'au cégep;
- en repensant la définition du terme «temps plein», de manière à pouvoir uniformiser les modes de gestion du dossier des étudiants adultes;
- en révisant les nouveaux paramètres du financement de l'éducation des adultes et en établissant une politique unifiée d'allocation des ressources;
- en légiférant en faveur des travailleurs qui veulent bénéficier d'un congé-éducation;
- en investissant en recherche et en développement dans ce secteur.

De la part des commissions scolaires ou des autres instances concernées par l'éducation des adultes, on réclame plus d'efforts en vue d'**informer les adultes de tous les milieux** (ruraux et urbains) sur les ressources mises à leur disposition et les activités susceptibles de les intéresser; à cette fin, on les prie d'utiliser tous les médias. Le manque d'information des adultes, rappelons-le, est souvent déploré dans les ateliers qui se sont penchés sur la condition de ce secteur d'enseignement.

Dans ce domaine comme dans tous les autres, on fait appel à la **concertation** de tous les agents d'éducation, dont on voudrait les interventions plus synergiques.

2.4 Stimuler la prise en charge par l'adulte de son cheminement éducatif

En plus de s'ouvrir davantage aux adultes et de les soutenir une fois qu'elles les auront accueillis, les structures doivent **respecter leur autonomie, la solliciter même**. Entre autres, en précisant quels sont leurs droits, leurs responsabilités, leurs devoirs et en veillant à ce qu'ils deviennent effectifs. Un bon moyen d'y parvenir serait de favoriser la création d'associations d'étudiants adultes, avec leur charte, qu'on reconnaîtrait comme des interlocuteurs valables dans les domaines, pédagogique ou autres, qui les concernent. Ces associations pourraient se regrouper provincialement, de façon autonome.

Les adultes doivent **investir les lieux de pouvoir** que sont les commissions scolaires et le ministère de l'Éducation. Pour les aider dans cette voie, il faut promouvoir un plus grand éventail de cours de formation générale, susceptibles d'accroître leur sensibilisation vis-à-vis de cet objectif. Certains préconisent, dans cet esprit, la création de pro-

grammes d'évaluation formelle par les étudiants adultes des contenus et des approches pédagogiques.

Pour renforcer le goût de la prise en charge des apprentissages par l'adulte, on recommande de **susciter la planification de projets éducatifs personnels**. En guise d'incitation, certains — un fort petit nombre — conseilleront de «créditer» aux adultes leur participation à des associations étudiantes ou à des travaux communautaires quelconques; ce à quoi plusieurs s'objecteront, tout en insistant néanmoins pour que les adultes ne soient d'aucune façon pénalisés s'ils mettent du temps dans des activités de ce genre.

DOIT-IL Y AVOIR UN MAÎTRE D'OEUVRE EN ÉDUCATION DES ADULTES?(1)

1. BILAN

1.1 Quelques acquis

«Il se fait encore beaucoup de choses intéressantes en éducation des adultes», soutient-on dans le seul groupe qui a traité de ce thème. La mise sur pied des **centres d'accueil et de référence** en est une; dans la mesure, précise-t-on toutefois, où ces organismes possèdent leur propre **structure** et disposent des **ressources pertinentes**. La **distribution régionale des options en formation professionnelle** des adultes constitue également un apport jugé positif.

Mais en général, on le verra au point suivant, tous déplorent que, dans le système d'éducation québécois, la formation des adultes soit laissée pour compte. Bien des énergies se consomment dans ce **domaine non valorisé**. Malgré tout, on souhaite que les agents qui y oeuvrent «tiennent le coup» et que leurs efforts soient au plus tôt «reconnus» et, surtout, concrètement encouragés.

1.2 De gros problèmes

a) Un chaos qui dure

Suite à la Commission Jean, on a «débâti» la structure. **Les rôles et les fonctions se détachent moins nettement** et la confusion intergouvernementale et interministérielle est maintenant répercutée aux niveaux **régional et local**, où se côtoient commissions scolaires, cégeps et commissions de formation professionnelle. Quant aux «**tables régionales**», elles réunissent une multiplicité d'intervenants dont le moins qu'on puisse dire est que leurs intérêts sont «très divers»; en conséquence, une concertation concrète dans un délai raisonnable s'avère à peu près impossible. D'ailleurs, en elle-même, la planification des programmes et des cours à offrir est déjà passablement complexe étant donné certaines inconsistances d'ordre administratif (tel ce fait, par exemple, qu'il faut approuver et faire connaître en août des activités pour lesquelles des crédits ne seront votés qu'au cours de l'automne). On relève également, en la regrettant, la **concurrence qui existe entre les commissions scolaires, les cégeps et les universités**.

Il est devenu impérieux de **réviser les responsabilités de chaque instance ou centre de décision** et de circonscrire plus précisément les limites de leurs prérogatives. Ceci est également vrai pour les gouvernements fédéral et provincial et, à l'intérieur du gouvernement du Québec, pour le ministère de l'Éducation et celui de la Main-d'œuvre et de la Sécurité du revenu.

(1) Ce thème a été discuté dans un seul atelier, tenu en français.

On se dit «épuisé» de reprendre sans cesse, depuis vingt ans, les mêmes débats, d'avoir constamment à réclamer ou «à se défendre». À cause de cela, beaucoup de ressources ont été plus ou moins gaspillées et un certain nombre de formateurs compétents ont quitté le secteur.

b) Un parent pauvre

On accorde trop peu d'attention à l'éducation des adultes. Dans cette ligne, on juge très significatif le fait que l'éducation des adultes n'ait été «ajoutée» au programme des États généraux qu'à la dernière minute et qu'on ne trouve pas d'étudiants adultes comme délégués dans cette réunion. On s'insurge principalement contre le fait que les deux secteurs d'éducation soient si différemment traités, faisant observer que le système d'éducation des adultes est le seul à connaître des listes d'attentes d'étudiants. On craint que l'éducation des adultes, service déjà négligé par l'État, ne se «noie» davantage dans le système d'enseignement régulier. C'est pourquoi il ne saurait être question d'intégration pour les participants de cet atelier.

Dans la période de compressions budgétaires que nous vivons, les services d'éducation des adultes, qui ne représentent pas une obligation pour les commissions scolaires, sont les premiers touchés. Comme toujours, regrette-t-on, les étudiants adultes sont les plus grands perdants. On se dit d'accord pour l'autonomie des commissions scolaires, mais pas au point où les adultes doivent en faire systématiquement les frais.

2. PROPOSITIONS

2.1 Un seul maître d'oeuvre: le MEQ

Même si, pour un participant, l'essentiel en éducation des adultes consiste à offrir aux adultes de bons services, sans égard à qui les gérera, le seul maître d'oeuvre que l'ensemble souhaite en ce domaine, c'est le ministère de l'Éducation. On tient à ce que celui-ci s'identifie clairement à ce titre en créant lui-même un **Office de l'éducation des adultes**. Le gouvernement du Québec doit donc exercer sa compétence exclusive sur ce terrain, à l'exclusion du gouvernement fédéral. Ce dernier doit, souligne-t-on, transférer au Québec les budgets dont il dispose.

2.2 Le partage et l'encadrement des responsabilités

Ce maître d'oeuvre toutefois ne doit pas faire cavalier seul («Qu'on cesse de décider en catimini!»): il **consulte**. La détermination des orientations en éducation des adultes doit être débattue en public, notamment dans le cadre d'une commission parlementaire. Quant à la définition des besoins de formation de la main-d'oeuvre, doivent y être associés tous les agents du monde de l'éducation, lesquels doivent être sensibilisés à l'importance de l'éducation des adultes et engagés concrètement dans l'action. Quant aux responsabilités du

Ministère et des intervenants du monde scolaire, elles doivent être inscrites dans une loi-cadre.

2.3 L'éducation continue: un droit social

Favoriser la formation des adultes relève d'une obligation pour la société, autant que cela en constitue une de développer l'éducation des jeunes. La formation à laquelle on fait allusion ici ne se limite pas cependant à une formation de type strictement professionnel ou à une forme de recyclage appelée par l'industrie; la perspective de travailler constamment à la préparation d'une main-d'oeuvre d'appoint est beaucoup trop étroite.

La formation qu'on réclame se veut **continue, permanente**. Dans cet esprit, on prône des interventions qui, même en formation professionnelle, visent **d'abord la formation intégrale des travailleurs** (plutôt qu'une formation «pointue»). Cette dernière pourrait d'ailleurs être financée par les entreprises, note-t-on.

LE FINANCEMENT DE L'ÉDUCATION DES ADULTES⁽¹⁾

1. BILAN

Quelques-uns des problèmes soulevés à l'occasion de la discussion de ce thème ont déjà été présentés dans les résumés antérieurs portant sur d'autres aspects de l'éducation des adultes. Tel est le cas, en particulier, pour le fait que les pratiques actuelles ne tiennent pas suffisamment compte des difficultés, de la disponibilité et du rythme d'apprentissage propres aux adultes, qu'on ne consulte à peu près jamais les adultes à qui on s'adresse, que les éducateurs d'adultes sont mal rémunérés, que, d'une manière générale, les personnels affectés à l'éducation des adultes sont trop mobiles et que les commissions scolaires ne connaissent qu'à la dernière minute — ou même dans l'heure suivante — le budget dont elles pourront disposer.

D'autres problèmes sont énoncés pour la première fois. Deux surtout éclairent sous un jour nouveau cet aspect très spécifique de l'éducation des adultes que constitue son financement:

- le premier de ces problèmes est que les divers organismes subventionnaires ne procèdent pas au financement des activités de formation à partir des mêmes critères, ni selon le même calendrier;
- le second est que les coûts relatifs à l'encadrement des activités de formation ne sont pas financés ou ne le sont que très incomplètement.

Toutefois, en plus, on formule **deux interrogations**, davantage reliées, semble-t-il, à des modes d'administration qu'aux sources de financement comme telles. D'une part, étant donné le contexte actuel de compressions budgétaires, on se demande quelle priorité sera accordée dans l'avenir aux services d'éducation des adultes qui dépendent de commissions scolaires responsables à la fois de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire. De l'autre, on craint que, s'il y a un «surplus» budgétaire dans le secteur de l'éducation des adultes, il ne soit transféré au secteur des jeunes plutôt que consacré à des besoins non encore comblés en éducation des adultes et que, s'il y a un «déficit», on restreigne le développement de l'éducation des adultes. Quelques participants sont d'ailleurs d'avis que, dans certaines commissions scolaires, on utilise déjà à l'intention des jeunes des fonds recueillis auprès des adultes ou prévus pour eux.

En conséquence, d'une année à l'autre, on ne sait jamais de combien d'adultes on aura à s'occuper. D'ailleurs, par elle-même, la situation tend à freiner le nombre d'inscriptions, alors qu'elle devrait être telle qu'elle favorise un accès sans cesse plus large. Elle a également pour effet, précise-t-on, de provoquer un délai entre le moment où les centres Travail-Québec réfèrent un adulte à une commission scolaire

(1) Ce thème a été discuté dans un seul atelier, tenu en français.

et celui où cette commission scolaire lui fournit effectivement la formation requise. Au total, cet ensemble de problèmes produit un impact négatif sur le développement et le fonctionnement des services d'éducation des adultes et, tout particulièrement, sur la stabilité de leur personnel.

2. PROPOSITIONS

Les propositions mises de l'avant ici sont de trois types: les premières sont de portée générale, les secondes se présentent comme des mises en garde et les troisièmes constituent des propositions proprement dites sur le financement de l'éducation des adultes.

On connaît déjà, par les résumés antérieurs, les **propositions d'ordre général**, que, sans doute à cause de l'influence qu'elles sont susceptibles d'exercer à moyen et à long terme sur le financement de l'éducation des adultes, les participants ont jugé nécessaire de reprendre ici. Tel est le cas, par exemple, quand on insiste pour une reconnaissance officielle par l'État du droit des adultes à l'éducation et à divers services conséquents (garderie, aide pédagogique, prêts sans intérêt, etc.). Les participants de cet atelier avancent deux autres propositions appartenant à ce premier type: le rapatriement de la formation et du perfectionnement du personnel des entreprises sous la responsabilité des commissions scolaires et la création de conseils d'étudiants (auxquels on donnerait, assure-t-on, une information autant financière que pédagogique sur l'éducation des adultes).

Les brèves **mises en garde** qui jalonnent le compte rendu des participants qui ont discuté de ce thème sont à l'effet de ne pas laisser les questions de financement entraver la marche vers les objectifs, de doser l'accès aux services selon les ressources effectivement disponibles, d'assurer des mises de fonds qui soient conformes aux services qui sont offerts par les commissions scolaires ou attendus par les étudiants, de se rappeler qu'il n'y a pas nécessairement équivalence entre la qualité de la formation et les ressources financières consacrées et, enfin, de demeurer critique face à ce qui est fourni comme services, même si on fournit ceux-ci gratuitement.

Quant aux **propositions précises** qui se rapportent directement la dimension financière de l'éducation des adultes, on en relève quatre:

- a) On suggère de prendre comme modèle de financement celui qui cours pour les universités, à savoir un financement basé sur la clientèle de l'année précédente calculée en équivalents à temps complet. Par la suite, s'il y a lieu, on facturerait les autres ministères pour les cours donnés et les services rendus.
- b) Dans les diverses ententes, on doit s'assurer d'une compensation suffisante pour les coûts d'encadrement.
- c) La formation de base devrait être assurée et financée par le ministère de l'Éducation seul, tandis que la formation professionnelle devrait être cogérée et cofinancée par le ministère de l'Éducation et l'entreprise.

- d) Tous les éducateurs d'adultes devraient être rémunérés au même tarif; celui-ci pourrait être identique à celui qui est utilisé dans le secteur des jeunes (soit un millième de la rémunération annuelle par période).

REGARDS SUR L'ENSEMBLE

Même si elles ont aussi, en un sens, un caractère synthétique, **ces pages se différencient nettement de celles qui précèdent**. Alors que les synthèses thématiques cherchaient à réunir et à unifier le contenu multiple des divers comptes rendus se rapportant à chacun des thèmes, les paragraphes qui suivent sont seulement le résultat d'une série de « regards » **sur l'ensemble de ces comptes rendus**. Adoptant chaque fois une perspective particulière, ces regards s'attachent à repérer et à nommer ce qui, dans la matière de ces comptes rendus, se distingue par sa récurrence — ou même, éventuellement, par son absence — et qui inspire, justifie ou structure en profondeur cette matière.

Ces regards, **globaux** et, il convient d'y insister, **non systématiques**, ne remplacent d'aucune manière l'étude des résumés thématiques. Ils permettent seulement, à un autre niveau, d'amorcer **une première compréhension des problématiques et des propositions d'orientations relatives à l'école qui, lors des ateliers qui se sont réunis en avril 1986, se sont avérées communes au plus grand nombre d'entre eux**.

Si ces regards ne prétendent pas à l'exhaustivité, ils visent quand même à couvrir, à l'intérieur du système scolaire, le champ le plus large possible. Ils sont donc orientés à partir de perspectives précises. Celles-ci, au nombre de cinq, ont comme points de mire les termes-clefs, les grands maux du système scolaire, ses maux plus ordinaires, ce que l'on pourrait appeler les parenthèses du moment présent et, finalement, le système scolaire perçu dans sa totalité.

1. Les termes-clefs

Dans un premier temps, l'une des façons les plus efficaces de faire connaissance avec les participants aux ateliers des États généraux, c'est sans doute d'essayer de saisir le langage à travers lequel ils se rejoignent. L'identification des termes-clefs constitue une façon d'y parvenir. En effet, ceux-ci, dans une large mesure, reflètent les préoccupations et les inquiétudes dominantes du moment, situent l'état et le niveau de la réflexion et fondent les revendications ou les propositions.

À travers les 668 pages de comptes rendus dont nous disposons, quatre de ces termes, qui renvoient à autant de concepts de base, se dégagent avec netteté; on peut en rendre compte par les verbes suivants: valoriser, se concerter, impliquer et informer. Ces termes sont évidemment, en un sens, des emblèmes; autour de chacun gravitent un certain nombre de mots plus ou moins synonymes, dérivés ou de la même famille.

Voyons un peu plus précisément ce que ces termes nous révèlent au sujet de la pensée des participants aux ateliers.

a) Valoriser

En ce moment, les enseignants, la formation de base, la rigueur intellectuelle, l'enseignement de la musique et des arts plastiques, l'école elle-même sont, dit-on, présentés sous un jour négatif,

oubliés, critiqués injustement, en un mot «dévalorisés». Il faut donc, poursuit-on, **valoriser tous ces éléments ou dimensions du système scolaire**, de même que les élèves doués, les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (dont on ignore trop les potentialités), l'ensemble des élèves (dont il importe de respecter les valeurs, les centres d'intérêts, les rythmes d'apprentissage, etc.), le rôle des professionnels non enseignants (méconnu), les matières de base, la relation entre l'enseignant et ses élèves, les services complémentaires et l'école comme centre de responsabilité, sans oublier, entre autres encore, le secteur de l'enseignement professionnel.

b) **Se concerter**

Le terme «concertation» est sans doute celui qui revient le plus souvent ici, mais, dans la même ligne, il est fréquemment question de consultation, de coordination et de partenariat. À l'instar de la valorisation, **la concertation est présentée comme la solution principale à de multiples problèmes ou conflits**. Elle a, fait-on valoir, sa place dans la plupart des secteurs de l'activité scolaire et, d'une manière ou d'une autre, elle requiert l'adhésion de tous ceux qui oeuvrent à l'intérieur du système d'enseignement. C'est ainsi que l'on suggère, souvent avec insistance, une concertation entre enseignants et parents, entre professionnels non enseignants, enseignants et parents, entre enseignants et professionnels non enseignants, entre enseignants généralistes et enseignants spécialistes, entre enseignants de la fin du primaire et enseignants du début du secondaire, entre enseignants du général et enseignants du professionnel, entre l'école et les organismes du milieu (surtout du côté anglophone), entre le ministère de l'Éducation et le ministère du Travail et de la Main-d'oeuvre ou le ministère de la Santé et des Services sociaux, etc.

c) **Impliquer⁽¹⁾**

Ceux que l'on veut d'abord impliquer, ou voir s'impliquer, ce sont **les parents et les élèves**. Cependant, ceux-ci ne sont pas les seuls à faire l'objet de cette attention particulière; soit dans un secteur, soit dans l'autre, **tous les agents du système scolaire** sont, à tour de rôle, invités à faire de même. Il faut également, soulignait-on, impliquer davantage **le milieu** dans le projet éducatif de l'école, **l'université** dans le perfectionnement des enseignants «sur le terrain» et **les entreprises** dans la formation professionnelle des jeunes et des adultes.

d) **Inform**

À l'intérieur du système scolaire, **tout le monde a, semble-t-il, besoin** — et un besoin urgent — **d'être informé et sensibilisé**. C'est le cas aussi pour le public sur le système scolaire. Un autre

(1) Dans les comptes rendus, les verbes «impliquer» et «s'impliquer» sont à peu près toujours utilisés avec une connotation positive pour signifier une idée d'association, d'engagement, de participation ou de «mise dans le coup». Comme on le sait sans doute, ces verbes n'ont pas ce sens en français; c'est pourquoi, dans les résumés, nous en avons, autant que possible, limité l'usage.

regard porté sur les comptes rendus des ateliers nous permettra de revenir plus précisément sur ce point (voir ci-après, paragraphe 2.).

2. Les grands maux et les grands remèdes

L'identification de quelques concepts de base a déjà permis d'esquisser le cadre de référence qui traverse et ordonne le discours d'une forte proportion des ateliers. Le repérage des éléments du système scolaire où, de l'avis des participants à ces ateliers, se situent les maux les plus grands et où il s'impose d'appliquer les remèdes les plus énergiques permettra de consolider cette esquisse. Le paragraphe suivant (3.), centré sur des maux moins souvent signalés mais quand même jugés importants, permettra à la fois de raffiner et de nuancer ce cadre de référence.

Ces éléments du système scolaire auxquels on se reporte le plus volontiers et avec le plus d'insistance quand il s'agit de décrire des situations, d'identifier des problèmes, d'avancer des solutions, ce sont les ressources, l'information, la concertation et la formation du personnel.

a) Les ressources

Le manque de ressources ou, dans certains cas, des ressources mal réparties, voilà, selon la plupart des ateliers, **la raison majeure des problèmes actuels du système scolaire**. Il importe de le préciser: les ressources auxquelles on pense ici, ce sont d'abord — et, en fait, quasi exclusivement — **des ressources humaines** (enseignants, andragogues, spécialistes divers en adaptation scolaire ou dans le secteur des services complémentaires, personnes-ressources provenant de l'entreprise ou du milieu en général, bénévoles pour travailler avec les enfants doués, etc.).

Les commentaires critiques et les propositions se rapportant à des locaux ou à quelque autre condition proprement environnementale sont donc rares. Quant aux ressources didactiques comme telles, il en est question surtout dans deux contextes très particuliers: lorsqu'on discute de nouvelles technologies (en fait, comme on le sait, essentiellement de la micro-informatique) et lorsqu'on fait le point sur l'implantation des nouveaux programmes (où il ressort que la préparation et la distribution de ressources didactiques adaptées à ces nouveaux programmes n'accompagnent pas le rythme de leur implantation). Par ailleurs, la bibliothèque scolaire fait l'objet de quelques mentions éclair; cependant il n'est jamais question explicitement de films, de cassettes, de bandes magnétoscopiques ou, même, de livres autres que les manuels, dans quelque contexte que ce soit.

b) L'information

Sur les nouveaux programmes, sur les élèves en difficulté, sur les enfants doués, sur le secteur professionnel, sur la maîtrise que les élèves francophones ont de leur langue, sur la qualité de l'éducation donnée aux adultes, sur les conditions réelles de travail des

enseignants, sur la pertinence de choisir le secteur professionnel dans la société actuelle, sur les nouvelles technologies et sur plusieurs autres problèmes, situations ou orientations, il faut, dit-on, **informer ou sensibiliser**, tantôt un groupe, tantôt l'autre et, le plus souvent, **à peu près tout le monde**, sans oublier le public en général.

Conscients de l'ampleur de la tâche, plusieurs ateliers proposent même des campagnes d'envergure. Il faut, disent-ils, s'appuyer sur tous les médias, faire appel à la publicité, penser marketing, utiliser «tous les moyens disponibles».

c) **La concertation**

Comme pour l'information, le regard à partir des termes-clefs a déjà permis d'attirer l'attention sur l'importance que les ateliers accordent à la concertation. Si l'on se fie à ce que contiennent les comptes rendus de ces ateliers, on est bien forcé d'affirmer que, dans le système scolaire du Québec d'aujourd'hui, **le cloisonnement est général et la concertation une nécessité urgente et impérative**. Cependant, peut-être faut-il souligner que c'est sans doute la concertation entre l'école et les parents dont il est le plus question.

d) **La formation du personnel scolaire ou relié au système scolaire**

Avec le manque de ressources, d'information et de concertation, la cause la plus souvent avancée pour expliquer les problèmes constatés dans l'utilisation des nouvelles technologies, l'évaluation des apprentissages, l'éducation aux valeurs, l'application du régime pédagogique, l'enseignement selon les nouveaux programmes, l'éducation des adultes, la formation professionnelle des jeunes, l'intégration dans une classe régulière des élèves en difficulté, l'identification des élèves doués ainsi que dans quelques autres domaines, c'est **l'absence d'une formation adéquate**. **Personne, semble-t-il, n'échappe à ce mal**; commissaires d'écoles, administrateurs, enseignants, professionnels non enseignants, parents, tous, à maintes reprises et avec peu de ménagements, sont jugés insuffisamment préparés pour effectuer le travail qu'ils sont censés effectuer maintenant et, a fortiori, pour faire évoluer le système scolaire.

3. **Les maux ordinaires et les médecines plus douces**

Les aspects ou éléments suivants du système scolaire paraissent être visés moins fréquemment ou avec un consensus moins évident que les précédents quand on veut diagnostiquer un problème ou mettre de l'avant une proposition. De fait, plusieurs ateliers ne pensent pas à eux et ceux qui jugent nécessaire de dire quelque chose à leur sujet le font en termes plus hésitants et, parfois, moins cohérents que lorsqu'il s'agit de ressources, d'information, de concertation ou de formation. Aussi, dans bien des cas, ces propos ne rejoignent que partiellement ceux de l'atelier voisin ou, encore, sont en nette contradic-

tion avec eux. C'est pourquoi nous parlons ici de «maux ordinaires» et de «médecines plus douces».

Les aspects ou éléments en cause ici, également au nombre de quatre, sont la définition de l'école, la place de l'établissement local dans l'équilibre général du système scolaire, l'individualisation de l'enseignement et l'évaluation du personnel scolaire.

a) La définition de l'école

La majorité des ateliers qui ont discuté de cette question trouvent que **l'école poursuit trop d'objectifs et dans des directions trop diversifiées**⁽²⁾. Cependant, les propositions avancées pour corriger la situation sont très vagues (v.g. Donner plus de place à la formation de base) ou très timides (v.g. Enlever le cours Éducation au choix de carrière ou fondre les cours Formation personnelle et sociale et Enseignement moral). Dans le même temps, d'autres ateliers (ou, parfois, les mêmes!) insistent pour que l'école accroisse le champ de ses responsabilités dans divers domaines, notamment dans celui des services complémentaires, de l'adaptation scolaire, de la formation professionnelle des jeunes et de l'éducation des adultes. On doit aussi souligner que, surtout dans le milieu francophone, on se montre très réservé face à toute collaboration d'égal à égal avec un organisme ou une «ressource» situés en dehors du système scolaire.

b) La place de l'établissement local

Maints propos tenus sur ce point demeurent flottants. Cependant, tout compte fait, le consensus y est probablement plus net que celui qui existe sur la définition de l'école. Plusieurs ateliers proposent la création, au niveau de chaque établissement, de conseils d'école ou d'un organisme équivalent, font une place au projet éducatif de l'école ou mettent de l'avant diverses propositions qui, à toutes fins pratiques, vont dans le sens d'un **renforcement de l'établissement local**: budget plus considérable, liberté de choix quant aux valeurs à privilégier, organisation de diverses activités de perfectionnement dans l'école même, etc.

c) L'individualisation de l'enseignement

Quoiqu'en termes généraux, cette idée est reprise au tournant de **plusieurs analyses ou propositions** et toujours dans un contexte positif. Elle se présente **comme une solution alternative** à la promotion automatique (peu appréciée quand on en parle), aux «voies» (dont plusieurs, par ailleurs, regrettent la disparition) et aux approches actuelles en adaptation scolaire (en particulier lorsque le problème en est un de «mésadaptation») ou **comme un développement souhaitable** pour mieux répondre aux besoins de chaque élève et, à l'occasion, pour résoudre divers autres problèmes.

(2) Il n'est peut-être pas sans intérêt de signaler ici, à titre de renseignement, que, selon de nombreux participants, dans des ateliers portant sur des thèmes très différents, l'une des principales raisons de cette situation est l'évolution qui s'est produite à l'intérieur du couple et de la famille.

d) L'évaluation du personnel scolaire

En plus d'avoir été discuté dans les ateliers qui avaient comme thèmes la supervision pédagogique ou l'évaluation du personnel, ce sujet fait surface à quelques reprises, quoique brièvement. Il suscite **beaucoup d'hésitation, voire de méfiance**. D'un côté, plusieurs semblent souhaiter que l'évaluation occupe plus de place à l'intérieur du système scolaire, mais, de l'autre, on multiplie les demandes de clarifications et les exigences préliminaires et, quand il s'agit des enseignants, on établit comme règle que ceux-ci ne devraient être évalués que dans un contexte où tout le système le serait également.

4. Les parenthèses du moment présent

En discutant du système scolaire à partir d'une grande diversité de thèmes et avec beaucoup de liberté (le canevas proposé étant très large en lui-même et, selon plusieurs indications, généralement perçu par les participants des ateliers comme non contraignant), on a choisi de parler beaucoup de certaines choses et très peu d'autres qui, pourtant, tout au moins à première vue, étant donné qu'elles sont au cœur du système scolaire, auraient pu faire l'objet d'un nombre aussi élevé de commentaires, d'interrogations et de propositions. Les raisons d'un tel comportement ont pu être excellentes (on ne peut, en effet, être présent à tout en même temps!), mais il n'est sûrement pas sans intérêt de réaliser que la référence à l'une ou l'autre réalité n'a pas été jugée nécessaire, ou même vraiment utile, pour comprendre la situation actuelle du système scolaire ou pour envisager son évolution ou sa transformation.

Quelles sont donc ces réalités, connues de tous, dont il est peu question dans les comptes rendus? En bref, on peut les ramener à quatre: le ministère de l'Éducation, le syndicalisme, les méthodes et approches pédagogiques et la recherche et l'expérimentation. Toutefois, il convient de mentionner que, dans le cas du ministère de l'Éducation et du syndicalisme, le fait constaté peut s'expliquer par l'insistance mise, dans l'organisation même des États généraux, sur la situation et la vie internes de l'école.

a) Le ministère de l'Éducation

Il est **beaucoup question des structures de l'école et un peu de celles de la commission scolaire** (quoique les comptes rendus soient souvent vagues quand il s'agit de distinguer l'école et la commission scolaire), mais **on ne parle guère du ministère de l'Éducation** que pour l'inciter à négocier certains pouvoirs avec les ministères de la Main-d'œuvre et de la Sécurité du revenu ou de la Santé et des Services sociaux et à établir avec eux une meilleure concertation ou, dans une autre direction, pour l'inviter à publier la politique promise sur la formation professionnelle des jeunes et à se montrer plus généreux dans ses subventions.

b) **Le syndicalisme**

On ne fait à peu près jamais mention du syndicalisme, et pas davantage d'un syndicat en particulier. S'il arrive qu'on en parle, c'est dans un contexte plutôt anodin. Au total, le peu que l'on dit du syndicalisme dans le système scolaire n'est ni positif, ni négatif.

c) **Les méthodes et approches pédagogiques**

Malgré quelques suggestions relatives au tutorat et l'intérêt marqué de nombreux ateliers pour l'individualisation de l'enseignement, il ressort des comptes rendus que tout ce qui a trait aux méthodes ou aux approches pédagogiques a occupé très peu de place dans les discussions, sauf d'une manière lointaine et indirecte.

Sur ce point, comme d'ailleurs sur plusieurs autres, **les propos tenus se situent plutôt aux extrêmes. D'un côté**, en effet, on trouve en abondance des analyses et des propositions générales sur l'attention à l'élève, les valeurs de la famille et du milieu, la nécessité de prendre en charge aussi bien le développement affectif que cognitif, la préparation aux nouvelles technologies d'aujourd'hui et à la société de demain, etc. **De l'autre**, on est placé en face d'une bonne quantité de problèmes d'une grande précision et de propositions très spécifiques (v.g. les élèves ne savent pas où sont situés les bureaux des professionnels non enseignants; les objectifs du programme de français au primaire sont trop nombreux; au secondaire, l'enseignement devrait être organisé par semestre, comme au collégial; on doit prévoir, à l'intérieur de l'horaire, du temps pour que les enseignants puissent parler avec les élèves, etc.). **Ce qu'on ne trouve guère, ici comme ailleurs, c'est l'entre-deux.** Ainsi, ce n'est qu'avec peine que l'on arrive à retracer une allusion au cours magistral, au travail en équipe, à l'utilisation concrète en classe de manuels ou d'autres ressources didactiques, aux interactions (spontanées ou suscitées) entre élèves ou à tout ce qui pourrait ressembler à des «travaux», à des «leçons» ou à des «devoirs».

d) **La recherche et l'expérimentation**

Dans leur introduction, plusieurs personnes-ressources ont sans doute fait référence à divers rapports ou études. Cependant, pratiquement aucun de ces documents ne semble avoir eu un écho dans les ateliers. On ne cite ou, même, **on n'évoque que tout à fait exceptionnellement un rapport d'expérimentation ou une étude à l'appui de l'une ou l'autre affirmation.** Plus globalement, il paraît possible de poser comme hypothèse que, d'une manière générale, tout ce qui, dans le système scolaire, relève de la recherche et de l'expérimentation ne fait pas partie de la conscience claire qui s'exprime dans les comptes rendus. Précisons, toutefois, que, lorsqu'on en parle, c'est en termes plutôt positifs, en suggérant, par exemple, que l'on fasse davantage de recherche dans l'avenir.

5. Le système scolaire perçu dans sa totalité

Souvent dans une forte proportion et, sur plusieurs points, avec un consensus quasi général, les participants aux ateliers manifestent un **accord substantiel sur la plupart des structures de base et des orientations fondamentales du système actuel d'enseignement**. C'est du moins ce qui se dégage de leurs propos sur l'accessibilité, la participation des parents, la polyvalence, les nouveaux programmes, l'intégration des élèves en difficulté, la mise en place de services complémentaires, la formation initiale des enseignants dans les universités, l'organisation de services distincts pour les adultes, la formation globale de la personne comme objectif de la formation scolaire et plusieurs autres points tout aussi importants. Parmi les quelques structures ou orientations au sujet desquelles on décèle une hésitation, voire un partage assez net des opinions, on relève surtout la formation professionnelle des jeunes et le caractère confessionnel du système d'enseignement. Pour les anglophones, il faudrait peut-être ajouter les régimes pédagogiques comme tels du primaire et du secondaire.

Cependant, dans l'heure qui suit, les mêmes personnes élèvent la voix et prononcent des jugements qu'il ne paraît pas excessif de qualifier de radicaux sur le fonctionnement concret de ces structures et sur la façon dont ces orientations sont vécues jour après jour. **Elles accumulent sur chacune, ou presque, les constats d'incohérence, d'inadéquation, de dysfonctionnement, de rigidité et d'inefficacité**. Ainsi, par exemple, les services complémentaires aux élèves qui sont présentement en place dans les écoles sont tous essentiels, voire tous également essentiels; toutefois, aux dires d'une nette majorité des ateliers qui en ont discuté, ils fonctionnent cahin-caha et sont dramatiquement insuffisants. De même, les nouveaux programmes sont plutôt bons, mais leur implantation dans les classes est décrite comme une catastrophe; les services aux élèves en difficulté s'appuient sur une excellente politique (c'est même un modèle pour les autres pays), mais, en pratique, on ne réussit pas, beaucoup s'en faut dit-on, à répondre aux besoins jugés minima; la polyvalence est une idée merveilleuse, affirme-t-on, mais fort peu d'ateliers paraissent satisfaits de la manière dont elle est mise en oeuvre et l'une de ses dimensions majeures, à savoir l'intégration des élèves du général et du professionnel, est considérée comme un échec. Il suffit de se reporter aux résumés des travaux en ateliers pour découvrir plusieurs autres exemples similaires (sur l'éducation des adultes, la formation des maîtres, l'enseignement de certaines matières par un spécialiste, etc.).

De plusieurs lectures de tous les comptes rendus des ateliers, ce qui ressort finalement, c'est que, **selon les participants aux ateliers des États généraux**, sauf dans quelques domaines, ceux notamment de la formation professionnelle des jeunes, de l'attention aux élèves doués et des aménagements linguistiques et confessionnels, le système d'enseignement du Québec est fondamentalement bien structuré et correctement orienté; cependant, pour les raisons explicitées tout au long des synthèses thématiques et rappelées brièvement

dans les paragraphes précédents, à peu près tout dans ce système va de travers et les voies concrètes dans lesquelles il est engagé ont besoin, si l'on veut s'assurer qu'elles conduisent un jour quelque part, de consolidations ou de rectifications majeures.

NDLR — La rédaction des «Actes des États généraux sur la qualité de l'éducation — Synthèses des discussions en ateliers» a été confiée à la firme de consultation Réginald Grégoire Inc., supervisée dans son travail par le Comité des États généraux.

Comité des États généraux

L'organisation des États généraux sur la qualité de l'éducation était sous la responsabilité conjointe des organismes suivants:



Association des cadres scolaires
du Québec (ACSQ)



Association des commissions scolaires
protestantes du Québec (QAPSB) qui représente
également l'Association des directeurs généraux
des commissions scolaires protestantes du
Québec



Association des directeurs généraux des
commissions scolaires (ADIGECS)



Centrale de l'enseignement
du Québec (CEQ)



Fédération des comités de parents de la
province de Québec (FCPPQ)



Fédération des commissions scolaires
catholiques du Québec (FCSCQ)



Fédération québécoise des directeurs d'école
(FQDE)



Ministère de l'Éducation (MEQ)



Provincial Association of Catholic Teachers
(PACT) qui représente également la Quebec
Association of Catholic School Administrators
(QACSA) et l'Association of Directors of English
Schools (ADES)



Provincial Association of Protestant Teachers
(PAPT) qui représente également la Quebec
Association of School Administrators (QASA)